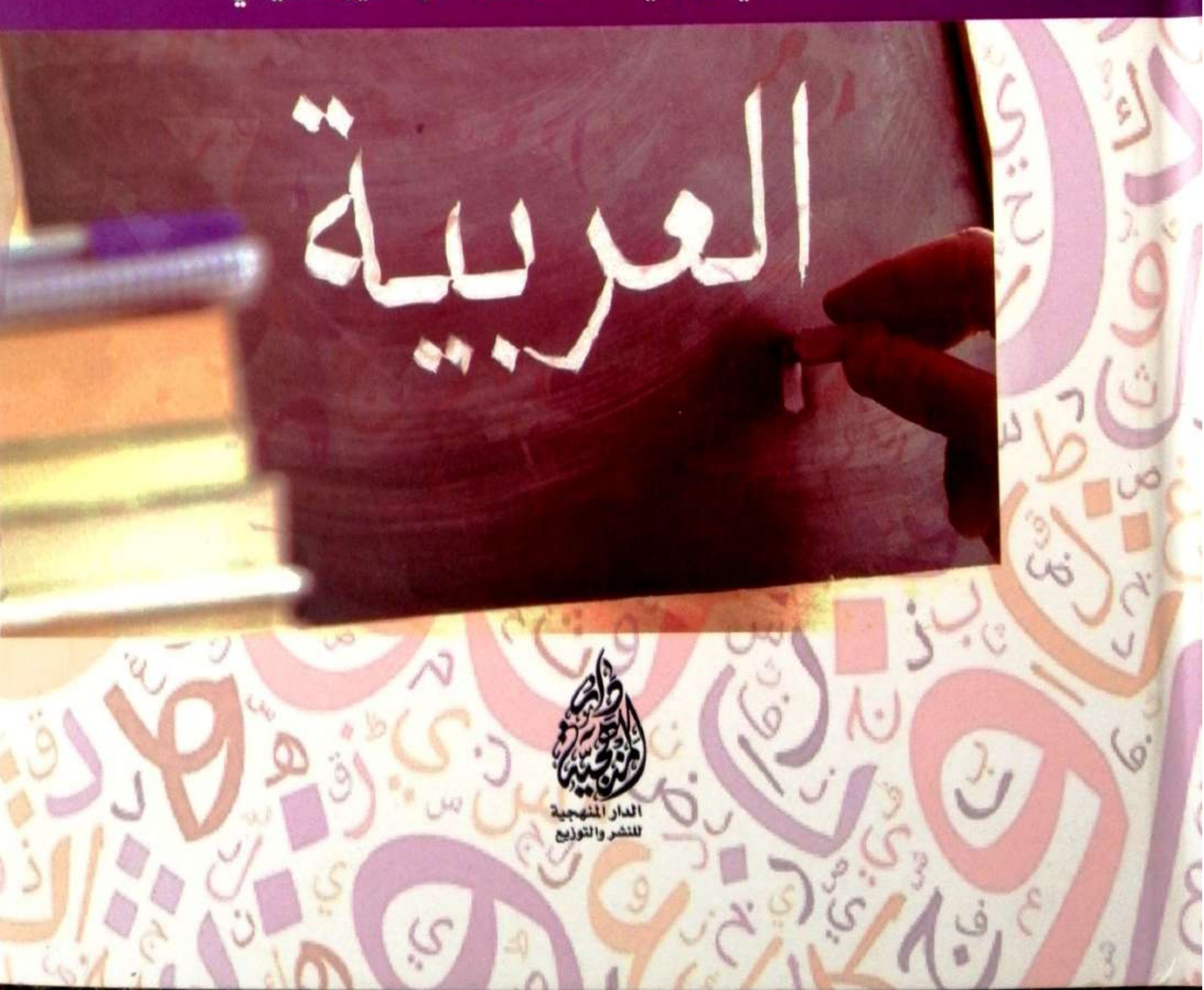
المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

أفكار تربوية معاصرة

الأستاذ الدكتور
نجم عبدالله غالي الموسوي

رائد رمثان حسين التميمي




mohamed


mohamed


mohamed khatab


mohamed


mohamed


mohamed khatab


mohamed


mohamed


mohamed khatab

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد (٢٢٦) لسنة ٢٠١٩م

الكتاب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسهاأفكار تربوية معاصرة

المؤلف: نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي

الطبعة: الأولى ١٤٤٠هـ ٢٠١٩م

الناشر: مؤسسة دار الصادق الثقافية

مؤسسة دار الصادق الثقافية
طبع . نشر . توزيع

الفرع الأول: العراق - بابل - حلة - شارع
ابو القاسم مقابل جامع ابن النمان

الفرع الثاني: العراق - بابل - حلة - مجمع الزهور

هاتف: ٠٠٩٦٤٧٨-١٢٣٣١٢٩

E- Mail: alssadiq @yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى ((فَضْلاً مِّنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ)) .

((سورة الحجرات: الآية ٨))

صدق الله العلي العظيم

الإهـــداء

ما زالت ذكراك الجميلة تصدح في ذاكرتي

الشوق إليك يكبر في كل يوم

عطشت عيني لك،

لذكرى رحيلك والدي العزيز

نجم

المقدمة

إن المنهج جزء أساسي في العملية التربوية، فهو بمنزلة العمود الفقري لها، فلا يمكن أن يتصوّر أيّ عمل تربوي دون منهاج واضح يسير عليه، لذا المناهج التربوية تُعد ضرورة من ضرورات الحياة، التي تحافظ بها الإنسانية على أن تبقى وتتطور، ومهما تعددت طرائق التدريس والمناهج التعليمية فهي تعمل جميعها إلى غرس المواطنة الصالحة بين الأفراد من وجهة وتعمل على تهيئتهم لكي يقوموا خير قيام بالخدمات الإجتماعية والوظائف الحيوية في مجتمعهم، لذا نجد المنهاج التربوي يحاول على سد ثغرات المجتمع ويصلح فيه ما فسد من خلال تربية الناشئة على خدمة هذا المجتمع والعمل على إعادة بناءه.

إن مفهوم المنهج الدراسي تطور مثلما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى، فإن تعقد مشاكل الحياة واشتباك مصالح الأفراد والجماعات شمل جميع النواحي؛ وتغلغل في كل منعطف وزاوية فيها، وبالطبع أصاب التربية والتعليم نصيب وافر منها، فضلاً عن التغيرات في الأسس والأساليب التربوية لجعلها ملائمة للمطالب الحيوية الجديدة التي تتلاءم مع أساليب الحياة الجديدة.

ولا يخفى علينا إن التدريس هو طريقة لإيصال المعلومات المرغوب بها، عن طريق مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة، وإذا كانت هناك طرائق متعددة مشهورة للتدريس، فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، وهناك طرق مختلفة ومتنوعة للتدريس، وكل شخص يختار الأسلوب الذي يناسبه ويناسب ظروفه، ولكن الأهم هو الحصول على العلم والمعرفة مهما كان هذا الأمر صعباً.

ومن أهم دواعي تأليف هذا الكتاب هو تعدد طرائق التدريس التي جذبت انتباه التربويين والعلماء ونالت قسطاً وافراً من الدراسات والأبحاث التربوية، إذ لا يمكن تفضيل طريقة تدريس عن غيرها، ولأن التدريس عملية إبداعية أكثر من كونها عمليةً روتينيةً جادّةً تسبّب الملل للمتعلم، لذلك يؤكد رجال التربية والتعليم دائما على أن الطريقة التدريسية مهمة جداً وعليها يتوقف نجاح المعلم في أدائه وعمله، وليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على المعلم إلا أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه.

إن الكتاب الذي بين يدي القارئ الكريم ما هو الإ جهد متواضع يقدمه المؤلفان للمعلمين والمدرسين وطلبة الدراسات العليا، فإننا نرجو قد وفقنا في إلقاء الضوء على بعض الأمور المهمة في ظل المتغيرات المعاصرة التي يشهده العالم بصفة عامة وتشهده التربية والتعليم بصفة خاصة، ازدادت أهمية دور المعلم لمسايرة التطور المستمر لذا يجب عليه أن يكون دائماً متجدداً في عطائه متمكناً من مادته العلمية ماهراً في أدائها بأحدث الطرق والوسائل والأساليب الحديثة.

وأخيراً، نرجو أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى وابتغاء مرضاته، فإن كنا قد أصبنا فمن الله التوفيق والسداد، وإن كان ثمة تقصير فمن أنفسنا والله نسأل الاجر والثواب.

والله الموفق

المؤلفان

الفصل الأول

مفهوم المنهج:

المنهج لغة: بانه الطريق الواضح، قال تعالى ﴿لكل جعلنا منكم شرعا ومنهاجا ﴾(سورة المائدة الآية ٤٨) وفي قول لابن عباس (رض): ((لم يمت رسول الله حتى ترككم على طريق ناهجة)).

إن كلمة منهاج الواردة في الآي الكريمة وكلمة ناهجة في قول ابن عباس تعني الطريق الواضح (ابن منظور، ٢٠٠٣)

وعرفت أيضاً في المعجم الوجيز بانها كلمة مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجا، ورد في المعجم الوجيز، نهج الطريق نهجا وضح واستبان، ونهج الطريق بينه وسلكه، ويقال نهج فلان نهج فلان أي سلك مسلكه، انتهج الطريق استبانة وسلكه، والمنهاج الطريق الواضح والخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة (توفيق، ١٩٨٩).

المنهج اصطلاحاً:

هو خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة منفصلة يجري تحقيقها في معهد علمي تحت اشراف هيئة تعليمية مسؤولة (طعيمة، ١٩٩٨: ٧).

وعرفه اللقاني(٢٠١٣) بانه مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم اتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات إجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطيقة وقابلة للتطبيق والتأثير (اللقاني والجمل، ٢٠١٣: ٣٠).

وعرفه التميمي (٢٠١٨: ٢٢) هو مجموعة الخبرات والمعلومات المنظمة التي تعمل المدرسة على تحقيق أهدافها من خلال دور المعلم في التأثير بالمتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص تعريف المنهج هو مجموعة من الإجراءات والخطوات والاختبارات والقواعد التي يتبعها المعلم في المدرسة داخل غرفة الصف وخارجها بغية تحقيق الأهداف التربوية التي تعمل على تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات وتزويد المتعلم بالخبرات والمعلومات التي يحتاجها في المستقبل.

خصائص المنهاج:

إن من خصائص المنهاج التي أشار إليها التميمي (٢٠١٨: ٢٤) وهي على النحو الآتي:

١. يعد منهاج نظام منهجي متكامل له أسس ينطلق منها، ويستند عليها.
٢. يعتمد المنهاج على المبادئ، والنظريات العلمية، ولا يؤمن بالخرافة، أو الخيال.
٣. له أهداف وغايات أساسية يسعى لتحقيقها، وتوظيفها في المجتمع.

٤. يعمل على تعزيز الأمور الايجابية، ومعالجة الحالات السلبية، والانحرافات الخاطئة في المجتمع.
٥. يعتمد على المعلومات، والخبرات التربوية، والدراسات، والابحاث العلمية، ويسعى لتطبيقها.

أهم اسس بناء المناهج:

الأساس الفلسفي:

تعرف الفلسفة في أصلها ووضعها اليوناني بانها حب الحكمة، وعرفت في المعجمات العربية بانها دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلانياً.

أما ما يخص الأساس الفلسفي للمنهج فهو الاطر الفكرية التي يقوم عليها المنهج، الذي يعكس خصوصية مجتمع ما في زمن ما، وتتمثل هذه الاطر الفكرية في عقيدة ذلك المجتمع، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباته. (الجابري، ٢٠١١: ٢٦)

لكل مجتمع فلسفة تميزه عن غيره من المجتمعات أو يتفق معها أو بعضها ففلسفة المجتمع هي ما يؤمن به المجتمع أو الدولة في مجالات الحياة كافة السياسية والاقتصادية والإجتماعية والتربوية...الخ.

وهذا يعني أن فلسفة المجتمع تؤثر تأثيراً في الفلسفة التربوية التي تشتق منها الأهداف التربوية، التي يستند إليها واضعوا المنهج الدراسي لمرحلة ما، وليكن التعليم الأساس مثلاً، حيث تستمد الأفكار والمبادئ الخاصة بالتعليم الأساس من فلسفة التربية، وهذه بدورها تنبثق من فلسفة المجتمع (التميمي، ٢٠٠٩: ٨٨).

وقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة من التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها. ومن هذه الفلسفات:

أولاً: الفلسفة المثالية:

يرجع تاريخ هذه الفلسفة إلى عهد الإغريق وبالذات إلى الفيلسوف سقراط وأفلاطون وقد ارتبط اسم المدرسة المثالية بأفلاطون لأنه قام بتدوينها.

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. المعلم هو المسئول عن إيجاد بيئة تعلم نشيطة.
٢. المعلم يعد المثل الأعلى بالنسبة إلى الطلبة.
٣. يقوم المعلم بدور الموجة أو المساعد في إعطاء المعلومات.
٤. من المهام الأساسية للمعلم إثارة الحوافز في نفوس الطلبة.
٥. تبدأ العملية التربوية من رغبة المتعلم في التعلم.
٦. ضرورة تنمية وتطوير شخصية المتعلم في المجالات المعرفية والخلقية والروحية كافة.
٧. العقل والروح من القوى الأساسية في هذا الكون ويجب التركيز عليها.
٨. التركيز على النمو العقلي وضرورة إشباعه بالمعلومات.

ثانياً: الفلسفة الواقعية:

ترتبط هذه الفلسفة بأسم أرسطو حيث أرسى مبادئ فلسفستة من نظرته إلى المادة، فالمادة عنده ليست مجرد فكرة توجد في عقل الفرد المراد لها؛ بل هي قائمه بذاتها ومستقلة عنة.

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. التربية من أجل الحياة ويجب ان يكون لها أهداف نبيلة.
٢. تنظم العملية التربوية وفق قوانين وأنظمة علمية.
٣. تعد التربية بحد ذاتها هدفاً.
٤. يتم التركيز على البحث والأسلوب العلمي.
٥. تسيطر الدولة على جميع مجريات العملية التربوية.
٦. تتم عملية القياس والتقويم على أسس علمية ثابتة.

ثالثاً: الفلسفة الطبيعية:

يقترن اسم هذا المدرسة بالفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو وتعود جذورها إلى ست قرون قبل الميلاد.

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. تتم العملية التربوية للمتعلمين كافة بصورة شيقة.
٢. يعد الاستعداد الطبيعي للمتعلم نحو التعلم أساساً للعملية التربوية.
٣. ينصب اهتمام المعلمين على الطلبة ورغباتهم وميولهم وليس على موضوعات دراسية لانسجم مع ميولهم ورغباتهم.
٤. يتم الاعتماد على النشاط الذاتي في الحصول على المعرفة.
٥. تكون التربية للجسم والعقل معاً.
٦. تراعي في العملية التربوية الطاقات الفردية الجسمية والعقلية.

رابعاً: الفلسفة البرجماتية:

وترى أن كل شيء يجب أن يخضع للتجربة والبرهان لكي يعتمد على صحته، وترتبط بأسم الفيلسوف الأمريكي جون ديوي وتعد هذه الفلسفة ثوره على الفلسفات الأخرى.

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. تهدف التربية إلى إعداد الأفراد لشغل أماكنهم المناسبة في المجتمع.
٢. تهدف إلى تنمية النواحي الفكرية والجسمية للأفراد.
٣. تهدف إلى تنمية الكفاءات الإجتماعية وتطويرها.
٤. تتم تلبية احتياجات الأفراد حسب قدراتهم ومواهبهم.
٥. يتعلم الفرد من خلال العمل والتجربة.

خامساً: الفلسفة الوجودية:

بنيت هذه الفلسفة على نقطه مركزيه مفادها ان الإنسان يصنع حقيقته بنفسه، فالفرد حر، والفرد هو الحرية، ومن أقطاب هذه الفلسفة جان بول سارتر

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. العملية التربوية موجهه نحو الفرد الواحد ومعتقداته.
٢. تركز المناهج الدراسية على الفرد فقط.
٣. كل فرد يعد الأساس الرئيس للعملية التربوية.
٤. كل فرد مسؤول عن ضبط العملية التربوية لذاته.
٥. ستخدم المدرسة لتوفير المناخ التعليمي المناسب للفرد وليس للجماعة.
٦. وظيفة المعلم تشجيع الطلبة على التعلم فقط.
٧. يطور المتعلم معتقداته بنفسه دون الاعتماد على معتقدات الأخرين.

سادساً: الفلسفة التقدمية:

إن هذه الفلسفة تتضمن مدراس عديدة منها، ما يرى أن وظيفة المدرسة تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فية، ومنها ما يرى أن كل شؤون

التربية تدور حول المتعلم، وأن واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية المواهب للمتعلم وقدراته، ومنها ما يتخذ الموازنة بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع.

الأسس العامة للتربية في ضوء هذه الفلسفة:

١. أثر الفلسفة التقدمية في المجال التربوي.
٢. وجوب الجميع بين المحافظة على التراث الإجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الإجتماعي واحتياجات الطلبة.
٣. تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات (حمادات، ٢٠٠٩: ٦٧).

سابعاً: الرؤية الاسلامية العقدية للمناهج الدراسية:

تقوم الرؤية الإسلامية على جملة من المقومات (الثوابت) المستمدة من القران الكريم والسنة النبوية:

- توحيد الربوبية.
- هي القاعدة التي يقوم عليها التصور الاسلامي للألوهية، وهي منهج حياة يهتدي به الإنسان في أقواله وأفعاله وأحاسيسه.
- تسخير الكون: الكون في المفهوم الإنساني مخلوق لعبادة الله سبحانه، وخاضع لسنن متناسقة تنظم كل الموجودات فيه ومسخرة للإنسان، فعلى الإنسان ان يتفكر ويتدبر في هذه السنن، وتشمل مكونات الكون ما يدركه الإنسان بحواسه.
- تكريم الإنسان: كرم الله تعالى الإنسان وفضله على سائر المخلوقات واستخلفه في الارض، وكلفه بالعبادة، وأداء الأمانة، واقامة العدل، وتطبيق شرع الله واعمار الأرض، ونشر العلم والمعرفة.

خصائص الرؤيا الاسلامية:

تتمثل هذه الخصائص في الربانية، الشمولية، التوازنية، الثبات والمرونة، الواقعية، الإيجابية، أن المقومات والخصائص العقدية انفة الذكر ينبغي ان تتجسد في المناهج الدراسية على النحو الذي أشار إليه (إبراهيم، ٢٠١١: ٤٣) وهو:

أ- ربط المناهج بقيم الإنسان الدينية والخلقية؛ لتنعكس بدورها على حياة التلميذ في ذاته وفي تفاعله مع المجتمع.

ب- صياغة الأهداف التربوية بطريقة تجعل فروع المعرفة تثرى بالمفاهيم الاسلامية.

ت- عدم الفصل بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والطبيعية المعاصرة، لأنها علوم نافعة يحث الإسلام على اكتسابها.

ث- اعتماد الموضوعية والعلمية في تصميم محتوى المناهج، وبما لايظهر للتلميذ عدم تجانس الحقائق مع المنظور العقدي، أو انها تبدو مقحمة ذو تبرير مقنع.

ج- تحقيق الواقعية والشمولية في المناهج بوصفهما خاصيتين أساسيتين من خصائص المنظور العقدي من خلال اثرائهما بالأنشطة العملية الصفية واللاصفية، فضلاً عن انجاز فكرة التكامل بين المواد الدراسية.

الأساس المعرفي:

المعرفة هي نتاج النشاط العقلي والجسمي الذي يقوم به الفرد في ممارسته الحيأتية اليومية، ومن المعلوم ان الفرد يستعمل قواه العقلية ونوافذ الحس للوصول إلى مدركات حقيقة لما يحيط به، كي يتمكن من التكيف السليم مع بيئته (الجابري، ٢٠١١: ٤٤).

ينبثق الأساس المعرفي من طبيعة المادة المعرفية نفسها، أي طبيعة المبحث من حيث طريقة بنائه، والبحث ومنطقه، وتتابع مفاهيمه، وتكاملها وتسلسلها، وأسلوب البحث والتقصي، والتفكير من ذلك المبحث أو العلم، أن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة به، تميزه عن غيره من فروع المعارف الإنسانية الأخرى، وتشتمل هذه الطبيعة على البنية التركيبية للمبحث وميادينه، وأهدافه، ومراحل تطوره، والمسلمات التي يرتكز عليها (زيتون، ٢٠١٠: ٢٧).

إن المعرفة الحالية التي نتمتع بنتاجها ويجني ثمارها الجنس البشري؛ هي نتاج الفكر الإنساني بصورة عامة، وفي العصر الحديث والمعاصر نجد أن المعرفة الإنسانية قد اتسعت وتراكمت بشكل لم يسبق له مثيل، خاصة في مجال العلم والتكنولوجيا ووسائل الاتصال التي تلقي بظلالها على المنهج المدرسي، وكيف يتم استيعاب هذه المعرفة الهائلة.

وتمثل الاسس المعرفية المادة الدراسية التي هي مضمون المنهج أو محتواه ومصدره الأساس في العلوم المتعددة قديما وحديثا كالعلوم الطبيعية والعلوم الإجتماعية واللغات والفنون وغيرها وهناك جانبان فيما يتعلق بالمادة الدراسية هما:

أولاً: أن كل علم من العلوم يشتمل على مجموعة من الحقائق والمعارف والمهارات خاصة به، تميزه عن العلوم الأخرى، وهذا يتطلب أن يكون من بين واضعي المنهج خبراء لهم إلمام بالمادة الدراسة في مجال تخصصهم.

ثانياً: هو أن كل علم يختلف عن العلوم الأخرى من حيث المفاهيم والمهارات، وحتى طريقة عرض المادة الدراسية، فضلاً عن أساليب تدريسها وطريقة تقويمها.

فمثلا طبيعة علم الاحياء والفيزياء والكيمياء تختلف عن المواد الأخرى؛ بما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وأفكار عامة، ومهارات ومختبرات علمية، وحتى طريقة التدريس كالاستكشاف والاستقصاء وغيرها، أما طبيعة المواد الإجتماعية كالتاريخ مثلاً فيمكن اتباع أسلوب التنظيم الزمني في عرض المادة الدراسية، وكذلك في اللغة العربية حيث يتم اختيار الموضوعات وتنظيمها منطقياً في موضوع قواعد اللغة من الصف الرابع الابتدائي، وحتى الصف السادس الثانوي.... وهكذا.

إن هذه في طبيعة المعرفة والمواد الدراسية تؤثر بدرجة كبيرة في تحديد مفردات المنهج ومحتوه، وماإذا يؤخذ من التراكم الهائل للمعرفة وماإذا يترك، وما يناسب فلسفة المجتمع وقيمه وتقاليده، وهذا يتطلب عقلاً مفتوحاً وحساً مرهفاً ومسؤولية كبرى في عملية الانتقاء، وما تتطلبه هذه المعرفة من فحص وتدقيق (التميمي، ٢٠٠٩: ٩٨).

ويرى برونر وهو من أبرز من اهتموا بهذا الاتجاه، أن تقديم التلاميذ إلى بنى مختلفة في مجالات علمية مختلفة، يعني تقديمه إلى مجموعات من المبادئ العلمية التي يقوم عليها كل علم، والتي يقدم كل منها اسهامه في الحياة، وهو يرى أن دراسة هذه البنا يتطلب دراسة تقوم على التحليل والتبسيط والتعمق، حتى يستطيع المتعلم أن يتقدم تدريجياً نحو الصورة الكلية لبنية كل مجال من المجالات المعرفية.

وقد حاول هيرست (١٩٧٠) أن يلقي مزيداً من الضوء على العلاقة بين المعرفة وضغوطها المختلفة على المناهج الدراسية، فأكد أن هناك سبعة مجالات أساسية للمعرفة يجب أن تشتمل عليها المناهج الدراسية هي: الرياضيات، والعلوم،

والمعرفة المتعلقة بالأحكام الخلقية، والخبرات الجمالية، والدينية، والفلسفية، والمعرفة المتعلقة بالموال الفرد والظروف المحيطة به، والأحوال والظروف المحيطة بالأخرين.

وقد أكد (هيرست) ان جميع المفاهيم التي تنتمي إلى هذه المجالات، وانه ينبغي التميز في هذا المجال بين مجالين أساسين هما: مجال التربية العامة والتربية التخصصية، حيث انه ليس من المعقول ان نحاول تربية الفرد من خلال مروره بخبرات في هذه المجالات كلها، بغض النظر عن المستوى المطلوب من التربية، وبذلك حاول هيرست أن يبرز العلاقة بين الأهداف التربوية وأشكال المعرفة، التي يتم اتاحتها للفرد ومستوياتها، ومعنى هذا أن المجالات المعرفية التي يتم اختيارها ومستوياتها لا ينبغي أن يتم الا في ضوء ان يحدد من أهداف للمناهج الدراسية (اللقاني والجمل، ٢٠١٣: ٦٩).

الأساس النفسي:

ينبثق هذا الأساس من اعتبار المتعلم أساساً مهماً جداً يبنى، ويصمم عليه المنهاج الدراسي، وعليه ينبثق هذا الأساس من مراعاة حاجات المتعلم الأساسية من جسمية ونفسية، ومن مراعاة مفاهيم الاسس النفسية ونمو الطلاب ومطالبهم، وخصائص نموهم في مبادئ واسس النمو وحاجاتهم ورغباتهم واهتماماتهم وميلهم ومشكلاتهم، وقدراتهم واستعداداتهم وقابلياتهم، والفروق الفردية بينهم، هذا بالإضافة إلى مراعاة مبادئ عملية التعلم والتعليم، وانعكاساتها على المنهاج تخطيطاً وتصميماً وتنفيذاً (زيتون، ٢٠١٠: ٢٦).

ويطلق على هذا الأساس أيضاً اسم الأساس (النمائي) للدلالة على معرفة خصائص التلاميذ وحاجاتهم النمائية وأساليب تفكيرهم وتعلمهم، وسيتم تبني كل التسميتين باعتبارهما مفهومين مترادفين لهما ذات المضمون، وتساعد دراسة الأساس النفسي النمائي واضعي المنهج الدراسية في تحقيق الاتي:

أ- فهم أفضل المتعلم وسلوكه.

ب- تقديم الخبرات الملائمة لخصائص نمو هذا المتعلم وحاجاته وميوله جعل المنهج أكثر صلة لاهتمامات واستعدادات المتعلمين مما يثير دافعيتهم نحو التعلم بدرجة عالية.

ت- تنمية المهارات الإنسانية والضرورية لحياة المجتمع.

وللأساس النفسي (النمائي) علاقة ببعض النظريات في علم النفس ومنها نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية بياجيه، ونظرية جانية، ونظرية جاردنر.

نظرية بياجيه:

يرى العالم السويسري جان بياجيه ان النمو المعرفي لدى الأفراد يسير عبر أربع مراحل متسلسلة ومترابطة، بحيث تمتاز كل مرحلة من مجموعة من الخصائص المعرفية المميزة، والتي تتضمن نوعية الخبرات التي يمكن للأفراد اكتسابها في المرحلة فضلاً عن العمليات المعرفية التي يستخدمونها في التعامل مع البيئة وهذه المراحل هي كما أشار إليها (إبراهيم، ٢٠١١: ٤٨) وهي على النحو الآتي:

- المرحلة الحس حركية:

وتمتد هذه المرحلة من الولادة إلى عمر سنتين وتعتمد استراتيجيات التفكير عند الطفل في هذه المرحلة على الاتصال الحسي المباشر بالأشياء والافعال لفهم العالم المحيط به.

- مرحلة ما قبل العمليات المعرفية:

وتمتد هذه المرحلة من سنتين إلى سبعة سنوات، وسميت بذلك لأن الطفل لا يكون قادراً على استخدام أو إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح ومنظم، وفيها يبدا الطفل باستخدام الرموز للدلالة على الخبرات والمثيرات البيئية، وتزداد قدرته على المحاكات ولعب ال أدوار، ولا يستطيع التفكير التفكير في أكثر من بعد واحد للأشياء كالشكل فقط واللون فقط، وتنمو لدى الطفل في هذه المرحلة حب الاستطلاع، والتي تأخذ شكل الاسئلة المتكررة في محاولة لفهم الأشياء.

- مرحلة العمليات المادية:

وتمتد من ثمانية إلى إحدى عشر سنة، فيها يستطيع الفرد إجراء العمليات الحقيقية المرتبطة بالأشياء المادية فقط، التي يصادفها أو التي خبرها بالسابق، كما يتمكن من تصنيف الأشياء، ويدرك الفرد كذلك مفهوم الزمن، ويميز بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتتلاشى حالة التمركز حول الذات، ويصبح أكثر توجها نحو الأخرين.

- مرحلة العمليات الجردة:

تمتد هذه المرحلة من عمر اثنتي عشرة سنة فأكثر، وفيها يستخدم الفرد المجردة في عملياته المعرفية وتنمو لديه القدرة على وضع الفروض وكذلك حل المشكلات.

الأساس الإجتماعي:

تخضع المناهج الدراسية في كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع؛ من حيث فلسفته وثقافته وأماله التي يرجو تحقيقها في ابناءه، لذلك تختلف المناهج الدراسية من مجتمع لأخر، بل وتختلف أيضاً في المجتمع الواحد من فترة لأخرى، وهذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته، وان نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس إنماط الفكر السائد فيها، وفي ضوء ذلك لا ينبغي النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي ولا يجب النظر إليها بانها تعمل في فراغ، أو على انها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الاوقات، أن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات الإجتماعية السائدة، ومن ثم فان المجتمع في سعيه إلى تربية الابناء يسعى إلى اجابات عن التساؤلات التالي ذكرها (اللقاني، ٢٠١٣: ٨٩) وهي:

١. من هو الفرد الذي تم تربيته؟
٢. من الذي يقوم بعملية التربية؟
٣. ما محتوى عملية التربية؟
٤. ما سبل تربية هذا الفرد؟
٥. لمإذا تتم تربية هذا الفرد؟
٦. ما حصيلة عملية التربية هذه؟

وللتعرف أكثر على الأساس الإجتماعي في بناء المنهج؛ لابد من الوقوف على مفهوم الثقافة وخصائص ومكوناتها ومفهوم التنشئة الإجتماعية ودور المنهج في توصيفه وتعزيزه.

وتعرف الثقافة على الاجمال ذلك المركب الذي يشمل أنواع المعرفة، والعادات، والتقاليد، والعرف، والإتجاهات والقيم، والعقائد، والمهارات، والقانون ووسائل التبادل الفكري من لغة ورموز وأصوات، ونظم عائلية وسياسية وقضائية.

وتتجلى أهمية الثقافة في كونها أداة المجتمع في الحفاظ على تراثه وكيانه واستقراره وتقدمه ونقل خبراته من جيل إلى أخر، ووسيلة من وسائل التكيف معه وتقبل الأخر ليكون عضواً فيه، فضلاً عن كونها مراة تعكس شخصية المجتمع أمام الثقافات الأخرى، وتساعد في إعداد أجياله لأفاق المستقبل.

خصائص الثقافة:

إن خصاص الثقافة يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. يمكن تعلمها واكتسابها بالتعايش والتمازج الإجتماعي ومن خلال المؤسسات التعليمية والاعلام.
٢. تؤكد على القدرات الإنسانية والعقل والإرادة وأساليب التفكير.
٣. قابلة للانتشار والانفتاح على الثقافات الأخرى.
٤. متجمدة في محتواها تبعا للمتغيرات الأساسية والإجتماعية والاقتصادية والفكرية المحلية والأقليمية والعالمية.
٥. مشبعة لحالات الإنسان البيولوجية والإنسانية.

مكونات الثقافة:

إن مكونات الثقافة هي:

١. العموميات: وهي العناصر التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع مثل اللغة، والازياء، وطريقة التحية، وأساليب الاحتفال في المناسبات والقوانين، وهي التي تميز مجتمع عن أخر، وتعد من العناصر الأساسية لتماسك المجتمع ووحدته.
٢. الخصوصيات: وهي العناصر الثقافية التي توجد لدى مجموعة معينة من أفراد المجتمع، وتميزها عن غيرها، وقد تكون هذه الجماعة مهنية، أو حرفية، أو دينية، أو عرقية.
٣. المتغيرات: وهي العناصر الدخيلة (المستحدثة) التي تطرأ على عموميات الثقافة وخصوصياتها فتندمج بها.

وينبغي على المناهج الدراسية أن تأخذ بهذه المكونات جمعاء وبنسب محددة، فالعموميات وما فيها من معارف ومهارات وسلوكيات وإتجاهات تساعد في تكوين عقل جمعي لعموم أفراد المجتمع، كما أن الخصوصيات تراعي الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات، وكما على المنهج أن تنمي أساليب التفكير السليمة من أجل التعامل العلمي والموضوعي مع المستجدات والمتغيرات من الثقافة، وينبغي ان يأخذ المفهوم الشامل لثقافة طريقه إلى محتوى المناهج الدراسية.

ويرتبط الأساس الثقافي بالتنشئة الإجتماعية والتوعية بسلبيات المجتمع، ومن هنا يأتي دور المناهج لتستوعب هاتين المسالتين في بناء محتواها وتصميمه، فالتنشئة الإجتماعية أسلوب تربوي، يستهدف التطبيع الإجتماعي من خلال عملية

تفاعل مستمر بين الإنسان وبيئته؛ على نحو يجنب الناشئة مضار المشكلات الإجتماعية بحلها أو التقليل منها، لتتمكن من العيش في المجتمع وتمثل معاييره وإتجاهاته، ومن ثم الاستجابة السليمة لمتغيرات الإجتماعية، في اطار استراتيجية تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المؤثرة في التنشئة (إبراهيم، ٢٠١١: ٤٤).

الأساس العلمي:

إن عملية التطور العلمي والبحوث العلمية مستمرة في كشفها عن الجديد، وذلك يؤدي إلى الاستجابة الدائمة لحصيلة العلم وما يقدمه من إتجاهات جديدة، أو تجديدات في كل المجالات، ومن هنا نلحظ دائما تطوراً في كافة المجالات التي تأخذ من الدراسات العلمية، وما تكشف عنه سبيلا لها في كافة إجراءاتها.

لذلك فالمناهج الدراسية لا تشذ عن هذه القاعدة فهي تستجيب في كل مكان لحصيلة البحوث العلمية وتمثل انعكاساً أو ترجمة لجانب كبير منها، ولما كان البحث العلمي يكشف عن الجديد باستمرار، لذلك تخضع المناهج لعملية تطوير مستمرة (اللقاني والجمل، ٢٠١٣: ١٣٧).

عناصر المنهج:

إنّ المنهاج يتكون من مكونات تمثل العناصر الأساسية في تكوينه وإعداده، ولا يمكن أن يقوم إلا بها، فلو حدث خلل في أحدها فسوف تختل المنظومة بكاملها، ولن تؤدي الغاية الأساسية في تحقيق الأهداف المرجوة، وقد اتفق أغلب التربويين على ست عناصر تمثل مكونات المنهاج، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية أو التقنيات التربوية، والأنشطة، والتقويم (التميمي، ٢٠١٨: ٨٥).

عناصر المنهج الست هي:

١. الأهداف Objectives
٢. المحتوى Content
٣. نشاطات التعليم والتعلم Instruction & Learning Activities
٤. طريقة التدريس Teaching Method
٥. الوسائل التعليمية Educational Technology
٦. التقويم Evaluation

١. الأهداف Objectives:

يعرف الهدف التعليمي بانه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نتوقع أن يقوم به التلميذ بنجاح؛ نتيجة مروره بخبرة تعليمية، وتفاعله مع الموقف التدريسي المعد تفاعلاً جيداً (موسى، ٢٠٠٢: ٢٥٢).

والأهداف هي نتاجات تعليمية مخططة على المتعلم أن يكتسبها ب أقصى ما تستطيع قدراته، وبشكل تلبي احتياجاته (حمادات، ٢٠٠٩: ١٢٧).

والأهداف هي التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى (علي، ٢٠١١: ٢٠).

إن المنهاج لا يمكن إعداده بدون تحديد أهداف محددة، يتمكن من خلالها واضعوا المناهج من تحديد الأمور والمتطلبات التي يعدوها في المنهاج التعليمي، ويعملون على تحقيقها من خلال الانشطة والتدريبات والخبرات التي يقدمونها في المادة التعليمية، فلولا الأهداف لكان المنهاج لا يؤدي الغرض التعليمي المطلوب

واصبح المنهاج بصورة عبثية غير مرتب ولا منظم ولا يمكن تحقيق الغاية المرجوة منه، مشتت الأفكار وفيه اسهاب ممل او اختصار مخل، لهذا ينبغي تحديد الأهداف التعليمية مسبقاً، ومعرفة ما الغاية الرئيسة من إعداد الأهداف والمرحلة العمرية المناسبة لهم لتزويدهم بالمعلومات والخبرات المطلوبة (التميمي، ٢٠١٨: ٨٦).

تأتي الأهداف في مقدمة مكونات المنهج المدرسي، وعلى أساسها يتم اختيار وتحديد باقي المكونات (المحتوى، طرق التدريس، الوسائل، الأنشطة التقويم)، كل هذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض، وترتبط مع بعضها إرتباطاً قوياً لتحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تؤكد على تغيير وتعديل وتطوير سلوك المتعلمين، ومساعدتهم على نحو شامل لكي يكونوا مواطنين صالحين فاعلين في مجتمعاتهم؛ لا يسايروا التغير والتطور فقط، بل قادرين على أحداثه وقيادته للصالح العام، وصالح الوطن والمواطنين (سليم وآخرون، ٢٠٠٦: ١٣٩).

مصادر اشتقاق الأهداف:

تعتبر الأهداف وصفاً حقيقياً لنتاج العملية التربوية، ولكل منهج أهدافه وطبيعته، فإذا تعرضنا إلى خطوات وضع منهج مرحلة تعليمية فاننا نلاحظ الغرض العام يحدد أولاً في ضوء ذلك تختار المقررات الدراسية والمواقف التعليمية، ثم تحدد الأهداف العامة للتربية في ضوء أهداف المجتمع وفلسفته المنبثقة من العقيدة الاسلامية، ولذلك فمصادر الأهداف هي: المجتمع الاسلامي وإتجاهاته الصحيحة، والعصر وخصائصه والإتجاهات التربوية المعاصرة، وخصائص نمو

التلاميذ، وطبيعة المادة الدراسية، وهذه الأهداف مرنة لا تصصف بالثبات والجمود، حيث يعاد النظر فيها من وقت لأخر؛ حسب متطلبات التغير في المجتمع وتطوره (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٥٦).

إن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية اوضحا (العدوان والحوامدة، ٢٠١١: ٧١) وهي على النحو الآتي:

١. فلسفة المجتمع: لكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه الخاصة به، تميزه عن غيره من المجتمعات في العالم، إذ أن ثقافة هذا المجتمع من الصعب تعميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف المنبثقة عن فلسفة المجتمع، لذلك يتم بلورة هذه الأهداف ضمن إطار فلسفة التربية بشكل يناسب المتعلم.

٢. المواد الدراسية: هي المواد التي يقوم الطلبة بدراستها في المدارس، ونظراً للانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي أصبح من الصعب على المتعلم الإلمام بكل ما يطرح في المواد الدراسية، لذلك أصبح من الضروري وجود مواد اجبارية ومواد اختيارية، وعلاقتها باهتمام المتعلمين وقابليتها للمتعلمين ومدى اهميتها في الحياة.

٣. المتعلم: توضع الأهداف اصلاً للمتعلم، ويعمل المعلم على تحقيقها، وللمتعلمين حاجات وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات ونمط تعلم، يجب على مخططي المناهج ومنفذيها أخذها بعين الاعتبار.

٤. الإتجاهات العالمية الحديثة: أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر الانفجار المعرفي من خلال الاختراعات العلمية والتكنولوجيا، ومن الطبيعي أن يتاثر المجتمع بذلك، فيطرأ عليه تقدم وتطور علمي وتكنولوجي.

٥. الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة للحاجات التربوية: حيث تم الكشف من خلال هذه البحوث والدراسات عن الحاجات وترتيبها حسب الأولوية، ودرجة الحاحها.

مستويات الأهداف:

أشار (سليم وآخرون، ٢٠٠٦: ١٣٩) إلى تصنيف مستويات على النحو الآتي:

أ- الأهداف العامة (Educational Aims): انها أهداف شديدة التجريد والتعميم وأنها عامة بدرجة كبيرة كأهداف التعلم في أي دولة أو مرحلة من مراحل التعلم كالمرحلة الإعدادية، تحتاج تحقيقها سنوات طويله.

ب- الأهداف المتوسطة (Education Goals): أقل في التجريد والتعميم من المستوى السابق ولكنها تشترك معها في صفات التجريد التي يصعب ملاحظتهاو قياسها، تؤكد على نواتج تعلم الا ان هذه النواتج يصعب قياسها لانها تميل في طبيعتها إلى المدى البعيد.

ت- الأهداف الخاصة الإجرائية (Objectives Instructional): الأهداف في هذا المستوى أقل عمومية وأقل تجريد تصف نواتج تعلم يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة.

تصنيف الأهداف:

لقد اتفق العلماء والباحثين على تصنيف الأهداف على النحو الأتي:

١. المجال المعرفي: (تصنيف بلوم Bloom) الذي يتناول المعرفة والمهارات والقدرات العقلية.

٢. المجال الانفعالي: (تصنيف كراثهول Krathhwol) الذي يتناول المشاعر والاحاسيس والانفعلات والإتجاهات.

٣. المجال النفس حركي: (تصنيف سمبسون Simpson) الذي يتناول المهارات الحركية.

المستويات الستة للمجال المعرفي:

أولاً: مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة (Knowledge):

يتمثل مستوى الحفظ أو التذكر أدنى مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم، والمطلوب من المتعلم في هذا المستوى تذكر المعلومات، أو المعارف، أو الحقائق، أو المفاهيم، أو التعميمات، أو النظريات، أو المبادئ، أو القوانين التي تعلمها سابقا (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٥٧).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة المعرفة والتذكر: يحدد، يصنف، يعدد، يعين، يذكر، يسمي، يكمل، يسترجع.

مثال: أن يعرف التلميذ مصطلح التوحيد، كما ورد في الكتاب المقرر، وبدون أي خطأ.

ثانياً: مستوى الفهم أو الاستيعاب (Comprehension):

هو القدرة على إدراك معنى المادة العلمية أو النص الذي يدرسه التلميذ، بحيث لا يتجاوز حدود ذلك النص (موسى، ٢٦٥: ٢٠٠٢).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة الفهم: يفسر، يشرح، يترجم، يستنتج، يلخص، يعطي.

مثال: أن يكمل التلميذ سلسلة الإعداد المكتوبة له.

ثالثاً: مستوى التطبيق (Application):

يعني هذا قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة متصلة بمواقف التعلم الاصلية، ونقل أثر التعلم إلى تلك المواقف؛ لحل المشكلات التي يمكن ان تواجهه في تلك المواقف الجديدة (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٦٣).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة التطبيق: يحسب، يعرض، يكشف، يعدل، يحل، يطبق، يستعمل، يبين.

مثال: أن يحسب الطالب مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل.

رابعاً: مستوى التحليل (Analysis):

يمثل المستوى قدرة المتعلم على تفكيك المادة التعليمية إلى اجزائها المختلفة وفق أساس معين وكشف العلاقات بينها، تصنيف المادة المتعلمة وتجزيئها إلى مكوناتها وعناصرها الأولية وفهم العلاقة، وإدراك العلاقات بين الفرضيات والنتائج (العدوان والحوامدة، ٢٠١١: ٩١).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة التحليل: يفرق، يميز، يستدل، يختصر، يختار، يفصل.

مثال: أن يصنف الطالب العناصر إلى فلزات ولا فلزات.

خامساً: مستوى التركيب (Synthesis):

ويقصد بالتركيب التاليف بين العناصر والأجزاء لتكوين كل جديد، ان النتاج التعليمي في هذا المستوى يركز على السلوك الابتكاري، أي على تكوين إنماط بنائية جديدة (قطامي، ٩٦: ٢٠٠٤).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة التركيب: يحسب، يعرض، يرتب، يركب، يؤلف، يضع، يتوقع، يبتكر، يعيد بناء.

مثال: ان يؤلف الطالب قصة حول موضوع ما.

سادساً: مستوى التقويم (Evaluation):

قدرة المتعلم على تثمين الأشياء وتقدير قيمتها وإصدار حكم عليها وبناء على معايير محددة، وقد تكون هذه المعايير ذاتية داخلية خاصة بالتنظيم، أو خارجية خاصة بالهدف، وقد يضع التلميذ هذه المعايير وقد تعطى له، وأيضاً يتضمن الاختيار بين عدة بدائل وبيان نقاط القوة والضعف والنقد، وإتخاذ قررات في مواضيع يثار حولها الجدل، وطرح اسئلة التقويم، والبرهنة على صحة موضوعات معينة (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٥٧).

من الصيغ التي تستخدم للتعبير سلوكياً عن نتاجات التعلم من فئة التقويم: يدعم، يعزز، يقارن، يثمن، يميز، ينتقد، يقوم.

مثال: أن يثمن الطالب دور المعلم في تطوير المعرفة.

٢. المحتوى (Content):

أحد عناصر المنهج وأولها تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، ويشتمل المحتوى أيضاً على الأهداف والأساليب والتقويم، وهكذا فن المحتوى أوسع من المعرفة (حمادات، ٢٠٠٩: ١٤٣).

المحتوى هو مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات، التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الإتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيراً المهارات التي يراد إكسابهم أياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها (علي، ٢٠١١: ٢١).

إن المعلم يعتمد بشكل كبير على المحتوى الدراسي؛ للتعرف على الأهداف التعليمة المرجو تحقيقها حتى يتمكن من معرفتها والتخيط لتنفيذها، ومحاولة ايجاد الطرائق والاساليب التربوية الصحيح؛ التي تعمل على التأكد من تنفيذها بشكل صحيح يخدم العملية التربوية بما يحقق أهدافها المأمولة (التميمي، ٢٠١٨: ٩٢).

فيمكن تعرف المحتوى بأنه نظام واضح ودقيق من المعارف، والقدرات والمهارات، والقناعات والمواقف والسلوك ...الخ التي ينبغي على المتعلم اكتسابها في العملية التعليمية والتربوية.

يعد المحتوى الدراسي أهم مكونات المنهج، لذا فإن تحليله يجعل المعلم قادراً على تنظيم مجموع المعارف والمهارات بشكل يساعده على تحقيق الأهداف المخطط لها، لأن العملية التعليمية تسير وفق خطوات منظمة والتخطيط في عرض المحتوى الدراسي يوجه عمل المعلم ويفيده في تحضير أنشطة مختلفة تناسب مع عناصر المحتوى.

معايير اختيار المحتوى:

أغلب المصادر التي تم الإطلاع عليها منها (موسى، ٢٠٠٢: ٢٢٧؛ حمادات، ٢٠٠٩: ١٤٦؛ سليم وآخرون، ٢٠٠٦: ١٦١) تتفق هذه المعايير على النحو الآتي:

١. ان يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف

٢. ان يكون المحتوى صادقاً.

٣. ان يكون المحتوى ذات أهمية.

٤. ان يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلميذ.

٥. ان يراعي المحتواى ميول وحاجات وقدرات التلاميذ.

٦. ان يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ.

٧. ان يراعي المحتوى الفروق بين الجنسين.

٨. ان يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق.

٩. شمول المحتوى لجوانب تربية الفرد الإيمانية، والخلقية، والجسمية، والعقلية، والنفسية، والإجتماعية.

تصنيفات المعرفة المنضمة في المحتوى:

ويمكن تصنيف المعرفة المنضمة في المحتوى كما أشار إليها (حمادات، ٢٠٠٩: ١٩١) على النحو الآتي:

١. حسب إرتباط المعرفة بالأهداف: معرفة إدراكية، أدائية، قيمية، إجتماعية.

٢. حسب المجلات أو الحقول الكبرى للمعرفة: المعرفة الطبيعية، الإنسانية، التشكلية (الرياضية)، الحاسوبية (المعلوماتية).

٣. حسب نتاجات التعلم المختلفة: الحقيقة، البيانات، المفهوم، المبداء أو التعميم، الفرضية أو النظرية، المهارات، والإتجاهات والقيم.

٤. حسب وسائل إدركها: بالوحي أو بالإلهام أو بالحواس أو بالتجريب أو بالعقل أو بالحدس.

٣.طريقة التدريس (Teaching Method):

تُعدُّ طرق التدريس بمثابة الأداة التي يتم بها تنظيم خطة العمل داخل غرفة الصف، فمن خلالها يُبسّط المحتوى، وتُحدد الوسائل، وتُختار أنشطة الدرس، وتُحقق الأهداف المرسومة.وهي كأحد عناصر المنهج المهمة، تُسهم بدور فعّال في التطوير التربوي، وذلك من خلال مراعاتها لقدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم، لتتلاءم وتطلعات القائمين على بناء المناهج.

إن طريقة التدريس هي الممارسات التي يؤديها المعلم من حيث الاسلوب أو الكيفية التي يقوم بها لإيصال المادة التعليمية إلى المتعلمين، من خلال التشويق للمعلومات وإثارة دافعيتهم وتحقيق الاهداف التربوية (التميمي، ٢٠١٨: ١٠٣).

عرفها علي (١٩٩٨: ١٣٦) بأنها: مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً.

وعرّفها زيتون (١٩٩٨: ٥) بأنها: طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتّبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً.

إن طريقة التدريس هو الأسلوب الذي يتّبعه المعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجوّ تحقيقها من الموقف التعليمي، ويتضمن عدد من الأنشطة والإجراءات التي يتّبعها المعلم داخل الصف لتزويد المتعلمين بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والخبرات التعليمية في الدرس.

معاير الطريقة التدريسية الناجحة:

قد تختلف الطرائق والاساليب التعليمية من معلم إلى آخر، ولا يمكن الجزم بأن هذه الطريقة هي الأفضل؛ وسبب ذلك تبقى وفق قدرة المعلم على استخدام واجادة الطريقة المناسبة له، من حيث إمكاناته، وقدراته، وطبيعته من حيث التعامل والتفاعل مع الآخرين، فالطريقة قد تكون فاعلة لمعلم لكنها سلبية لمعلم أخر؛ وذلك لأنه لا يتقنها أو لا يجيد استخدامها والتعامل بها مع المتعلمين رغم معرفته لخطواتها، فينبغي على كل معلم أن يكتشف ذاته، ويتعرف على أفضل اسلوب أو طريقة يمكنه من ايصال المادة التعليمية الى المتعلمين (التميمي، ٢٠١٨: ١٠٦).

إن اسس اختيار الطريقة الجيدة كما ذكرها (محمد ومحمد، ٢٠١٤: ٥٦) وهي على النحو الآتي:

١. قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.
٢. تتلائم مع قدرات وقابليات المتعلمين.
٣. تستثير دافعية المتعلمين.
٤. إمكانية استخدامها في أكثر من موقف تعليمي.
٥. تتيح استخدام وسائل ومواد تعليمية عديدة.
٦. إمكانية تعديلها على وفق الضروف المادية ولإجتماعية للتدريس.

٤. نشاطات التعليم والتعلم (Instruction & Learning Activities):

تعتبر أنشطة التعلم بمثابة القلب بالنسة للمنهج، حيث لها دوراً مهماً ورئيساً في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة، والمحتوى الممتاز، لا يحققان شيئاً يذكر؛ إذا كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ، لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية، حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح أنشطة التعلم، ولا مصطلح خبرات التعلم، وإنما كانت توجد بعض المسميات التي تستعمل لتوضيح، بانه يجب على التلاميذ أداء الأعمال المدرسية، مثل: التمرينات والواجبات، والمنهج بمفهومه الحديث يركز على استخدام الأنشطة التعليمية؛ لما لها دور في إكساب المتعلمين العديد من المعارف والمعلومات (الفتلاوي، ٢٠٠٦: ٩٤).

إن المعلم الجيد هو من يستطيع توظيف الانشطة التعليمية بمهارة، من خلال استخدام الوسائل التعليمية أو التقنيات التربوية المتوفرة، والتي سبق وأن قام بالتخطيط لها في تنفيذ هذا النشاط، حيث إن النشاطات التي تعتمد على الحواس مثل: المس، أو الشم، أو التذوق، أو النظر، من خلال استخدام ملصق، صورة، مجسم، تبقى عالقة في الذهن أكثر من المصطلحات أو المفاهيم المجردة، فعندما يطبق نشاط بطريقة معينة ويحس بمتعة والتشويق في أداه، تكون المعلومة أكثر ثبات، ويستطيع توظيفها في التعلم النشط الفاعل في أي وقت (التميمي، ٢٠١٨: ١٠٨).

مفهوم الأنشطة:

يعرفها اللقاني(٢٠١٣) على انها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة.

وتعرف كذلك الأنشطة التعليمية: الجهد العقلي أو الحركي أو الحسي الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما أي ان النشاط محدد بمحتوى المادة وأهدافها وله خطة يسير عليها (تمار وبن بريكة، ٢٠١٦: ١٤).

إن الأنشطة التعليمية الفاعلة تؤدي بالمتعلم إلى الابداع والابتكار في استخدام حلول جديدة، أو تكوين شيء جديد من أفكاره ووحي خيالة، ودائماً ما يكون لدى الاطفال القدرة الكبيرة على التركيز وفهم اشياء دقيقة قد يغفل عنها الكبار، فالأنشطة التعليمية هي الأداة الفاعلة لاكتشاف المواهب والطاقات؛ ليتمكن المعلم من التركيز عليها وتنميتها بطريقة فاعلة وتوجيهها بالشكل الصحيح السليم (التميمي، ٢٠١٨: ١١٠).

معايير اختيار الأنشطة:

إن التخطيط للأنشطة يقوم على مجموعة من المعايير تتحكم بعملية الاختيار منها ما أشارت لها (الفتلاوي، ٢٠٠٦: ٩٤) وهي:

١. إرتباط الأنشطة بالأهداف التربوية والتعليمية للمنهج.
٢. طاقات المتعلمين وقدراتهم على عمل معها والنشاط والإنتاج.
٣. طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي في حالة الأنشطة التعليمية الصغيرة.
٤. استخدام الأنشطة كمصدر للتعلم.
٥. إرتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته.
٦. مراعاة الفروق الفردية بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط والإنتاج.

٧. مدى قابلية المعلم على التخطيط للأنشطة وتنفيذها أو متابعة تنفيذها من المتعلمين.

أهمية الأنشطة:

يمكن تحديد أهمية الأنشطة كما ذكرها (محمد ومحمد، ٢٠١٤) وهي على النحو الآتي:

١. بناء شخصية المتعلم بناء متكامل.
٢. تنمية قدرة المتعلم على التفاعل مع مجتمعه؛ بما يحقق التكيف الإجتماعي السليم.
٣. تلبية ميول المتعلمين وإكتشاف قدراتهم ومهاراتهم ومؤهلاتهم.
٤. استثمار أوقات الفراغ بما يفيد المتعلم ويجدد معلوماته.
٥. خدمة المادة العلمية حتى يمثلها المتعلمون فيسهل عليهم استيعابها.

٥. الوسائل التعليمية (Educational Technology):

إن الوسائل التعليمية هي كل ما يستخدمه المعلم من مواد أو أدوات أو أجهزة أو تقنيات لنقل المادة التعليمية (مادة الدرس) على شكل الرسالة وتكون واضحة وسهلة ومفهومة من المعلم الذي يكون المرسل إلى التلميذ الذي يكون مستقبل وتحقق الهدف التعليمي (التميمي، ٢٠١٨: ١٠٠).

تعد الوسائل التعليمية عنصراً جوهرياً من عناصر المنهج، فهي ليست ترفاً تعليمياً كما يظن البعض، فأن بعض المعلمين ممن يغالون في التقليل من قيمتها، كما انها ليست بديلاً للمعلم كما يعتقد البعض، ولعل اختلاف وجهات النظر حول

دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم كان سبباً أساسياً في تنوع اسمائها وتعددها.

مبادئ استخدام الوسائل التعليمية:

يمكن تلخيص مبادئ استخدام الوسائل التعليمية على النحو الآتي:

١. إرتباطها بالطريقة واختصارها للوقت والجهد.

٢. أن تساير متطلبات العصر أي تتناسب مع التقدم العلمي التقني.

٣. القدرة على استخدامها وتشغيلها.

٤. إرتباطها بالأهداف التعليمية.

٥. التنوع في استخدام الوسائل في الدرس لموجهة الفروق الفردية.

٦. أن تتميز بالدقة حتى لا تكون مفاهيم خاطئة.

خصائص الوسائل التعليمية:

يمكن تلخيص خصائص الوسائل التعليمية على النحو الآتي:

١. الوسائل التعليمية تخاطب أكثر من حاسة.

٢. ليست بديلة للمعلم.

٣. ليست بديلة لمصادر التعلم الأخرى.

٤. ليست قيمة اجمالية.

٥. غير محدودة الاستخدام.

٦. التقويم (Evaluation):

يعرف تقويم المنهج بأنه عمليّة إصدار حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة، تساعد على إتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج.

إن أغلب المعلمين يرى أن عملية التقويم، هي معرفة مدى استيعاب أو فهم المتعلمين للمادة التعليمية التي تم إعطائها لهم من قبل المعلم، لكي يتمكن من الاستمرار في تقديم المعلومات، أو تغير الطريقة والاسلوب بصورة ثانية؛ حتى لا يفقد المتعلمين معلومات وخبرات ضرورية لهم، ولهذا قد تكون عملية التقويم في أكثر من جزء في الحصة الدراسية الواحدة، وقد تكون خلال اسبوع، أو شهر، أو فصل دراسي (التميمي، ٢٠١٨: ١١٤).

فتقويم المنهج هو عمليّة جمع الأدلّة التي تساعد على تحديد مدى فاعليّة المنهج، أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه وذكرا أنّ ثمّة جانبين لتقويم المنهج، الأول: يحكم على المنهج من خلال توافر معايير أسسه ومكوّناته، ويسمّى التقويم الداخليّ للمنهج، أما الجانب الأخر من التقويم: فهو ذلك الذي يحكم على فاعليّته في أحداث التغيّرات المطلوبة في المتعلّمين، ويسمّى التقويم الخارجيّ للمنهج.

المصادر

إبراهيم، فاضل خليل (٢٠١١). أساسيات في المناهج الدراسية، جامعة الموصل: دار ابن الاثير للطباعة والنشر.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

التميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٨). المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر.

التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩). المنهج وتحليل الكتاب، العراق، بغداد: دار الحوراء للطباعة والنشر.

توفيق، محمد صالح (١٩٨٩). المعجم الوجيز، ط ١، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

الجابري، كاظم كريم (٢٠١١). المنهج والكتاب المدرسي، ط١، دار الكتب والوثائق، بغداد.

حمادات، محمد محسن (٢٠٠٩). المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، اسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (٢٠٠٧). سيكولوجية التدريس الصفي، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود (٢٠١٠). الإتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال (١٩٩٨). التدريس نماذجه ومهاراته، مصر، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

السبحي، عبد الحي أحمد والقسايمة محمد عبد الله (٢٠١٠). طرائق التدريس العامة وتقويمها، المملكة العربية السعودية، جدة: دار خوارزم للنشر والتوزيع.

سليم، محمد صابر وسليمان، يحيى عطية ومينا، فايز مراد وعفيفي، يسري عفيفي وشحاتة، حسن سيد وفراج، محسن حامد(٢٠٠٦). بناء المناهج وتخطيطها، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد (١٩٩٨). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مصر، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

علي، محمد السيد (٢٠١١). إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٦). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل علي أحمد (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٤، مصر، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (٢٠١٤). أساسيات في طرائق التدريس العامة، ط١، سوريا، دمشق: دار اقرأ للنشر والتوزيع.

موسى، فؤاد محمد (٢٠٠٢). المناهج مفهومها، اسسها، عناصرها، تنظيماتها، مصر، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

الفصل الثاني

أهداف تقويم المنهج:

يمكن تلخيص أهداف تقويم المنهج على النحو الآتي:

١. معرفة ما حقّقه التربويون من بناة للمنهج ومنفّذين له، الأمر الذي يرفع من معنويّاتهم من جهة، ويزوّدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.
٢. التعرّف إلى آثار المناهج لدى المتعلّمين في ضوء الأهداف التربويّة؛ الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.
٣. جمع البيانات التي تساعد متّخذ القرار في إتخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.
٤. تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

معايير تقويم المنهج:

من المعايير الواجب مراعاتها عند القيام بإجراءات التقويم في المنهاج التعليمي كما أشار إليها التميمي (٢٠١٨: ١١٥) وهي على النحو الأتي:

١. أن تتم مجمل إجراءات التقويم بدلالة الأهداف التعليمية للتقويم؛ إذ أن التقويم عملية هادفة بناءة.

٢. أن تتم مجمل إجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي، مثل: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، أو قد يكون تخطيط المناهج، أو تطوير المنهاج أو تنفيذ المنهاج.

٣. أن تتم مجمل إجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم؛ على أساس المراحل المتتابعة على امتداد العام الدراسي؛ من أجل التعديل والعلاج والتحسين والتطوير.

٤. أن يكون التقويم شاملاً لجميع نواتج التعلم في المجال العقلي، والوجداني، والمهاري، بمعنى أخر حسب السلوك الذي يظهره المتعلم.

٥. مراعاة التنوع في الوسائل والأدوات المستخدمة في التقويم المتمثلة في الاختبارات الشفهية، والتحريرية، والمعاملات، والاستبيانات، والاختبارات المقالية، والموضوعية، والاختبارات الاسقاطية، وقوائم الرصد، والملاحظة.

٦. اشتراك أكثر من متخصص في التقويم، إذ أن التقويم عملية تعاونية يشترك بها الكثير من الجهات من مديري المدارس، ومعلمين، وإداري شؤون المناهج على صعيد الوزارات والمديريات.

٧. التقويم وسيلة لتحسين العملية التعليمية وتطوير المنهاج، وليس غاية في حد ذاته كما في الفلسفة التقليدية.

٨. مراعاة وقت إجراء التقويم والجهد والتكاليف المبذولة، إذ أن التقويم عملية اقتصادية.

٩. استخدام التقويم في المنهاج التعليمي بأشكال كثيرة، ومنها ما يختص بالكتاب المدرسي، وهنا تبرز معايير تتعلق بإخراج الكتاب وإنتاجه، وعرض المادة وتنظيمها وتقويمها، ومنها ما يختص بتقويم المعلم، وهنا تبرز معايير تتعلق بهذا الجانب من حيث خصائصه الشخصية، وكفاياته الأكاديمية والتدريسية، ونموه المهني، ومنها ما يتعلق بتقويم نمو المتعلمين، ويقصد به الحكم على مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في المجال المعرفي، والمهاري، والوجداني، وبتقويم هذه المجالات يتم تقدير مدى فاعلية التعلم، والتعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج التعليمي.

ويمكننا إن نضيف بعض من معايير تقويم المنهج هي:

أ- معايير تقويم ووثيقة المنهج: وتشتمل على معايير فلسفة المنهج، ومعايير أهداف المنهج، ومعايير محتوى المنهج، ومعايير الأنشطة، ومعايير طرق التدريس والتعلم، ومعايير مصادر المعرفة والتكنولوجيا ومعايير التقويم.

ب- معايير تقويم المعلم من خلال عدة مجالات هي: مجال التخطيط ومجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومجال المادة العلمية ومجال التقويم سواء الذاتي أو الطالب، ومجال مهنية المعلم سواء أخلاقيات المهنة أو التنمية المهنية.

ت- معايير تقويم نواتج التعلم، من خلال عدد من المجالات هي: البنية المعرفية، والمهارات العلمية والعملية، والمهارات الحياتية المعاصرة، والجوانب الشخصية والإجتماعية.

أنواع المناهج وتنظيماتها:

اختلفت الآراء حول أنواع المناهج وتنظيماتها، فالبعض يرى أنها تدور حول (الخطط، المدرسة والسلوك)، فتصنف إلى المنهج (الرسمي، الواقعي، الخفي)، والبعض يرى إنها تدور حول أحد العناصر (المادة الدراسية، المتعلم، المجتمع)، فتصنف إلى ثلاث، أو أربع أنواع: منهج المواد الدراسية، منهج النشاط، المنهج المحوري، منهج الوحدات.

التصنيف الأول:

تعكس المناهج الدراسية تطلعات وطموحات المجتمعات وأمالها في أجيالها الصاعدة، كما تعكس الواقع الذي تعيشه، وما تعاني فيه من أحداث، وما تمر به من أزمات، فيكون المنهج الأداة الفعالة في بناء وتشكيل شخصية الأفراد المنتمون لتلك المجتمعات؛ لأنه مبني وفقاً لفلسفتها وثقافتها ومعتقداتها، فالمنهج المدرسي ما هو إلا وليد المجتمع بل إنه يعكس ثقافة المجتمع بكل عناصرها (المعتقدات الدينية، العادات والتقاليد، إنماط التفكير والسلوك، أساليب التربية) فيقدم بشكل خبرات علمية، وتربوية، وثقافية، وإجتماعية، ورياضية، وفنية تهيئ للطلاب داخل المدرسة وخارجها، فتعمل على مساعدة الأفراد في النمو الشامل وتعديل سلوكهم.

أن تعريفات المنهج المختلفة توحي بوجود فروق جوهرية بين المنهاج المخطط له، والذي يطلق عليه عادة المنهاج الرسمي (Official Curriculum)، والمنهاج

الذي يتم تحقيقه بالفعل هو الذي يطلق عليه أحياناً المنهاج الواقعي (Real Curriculum)، وهناك المنهاج المخفي (الخفي) (Hidden Curriculum)، وهو الذي يتحقق في سلوك الطلبة شئنا أم أبينا.

ويورد جودلاد خمسة أنواع من المناهج هي: المنهاج الإيديولوجي وهو المنهاج المثالي الذي يبرز صورة المنهاج كما يراه العلماء والمنظرون، والمنهاج الرسمي وهو المنهاج المصادق عليه من السلطات الحكومية الرسمية، والمنهاج المرئي وهو ما يظن الآباء والمدرسون والمجتمع إنه موجود حسب مرئياته، والمنهج العملي وهو ما يقع تنفيذه بالفعل في غرفة الدرس، والمنهاج التجريبي وهو ما يحسه ويجربه الطالب في الواقع (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٤٥).

ويحصر الكثير من المختصين هذه التصنيف في ثلاثة أنواع وهي:

أولاً: المنهج الرسمي (Official Curriculum):

وهو المنهج الصادر من جهة تربوية رسمية والمُسَطر في الأهداف المقررة، والوثائق والمذكرات والأدلة والكتب المدرسية والأنشطة والتوجيهات التي ينبغي أن ينفذها المعلمون في قاعة الدرس (إبراهيم، ٢٠١١: ٢٧)، والمفهوم السائد للمنهاج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، وهذه الوثيقة تتضمن الأهداف العامة، والمحتوى المعرفي، والأساليب، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، وتسمى أحياناً وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٤٨).

ثانياً: المنهج الواقعي (Real Curriculum):

وهو الكيفية التي ينتهجها المعلمون في إيصال المنهج الرسمي للمتعلمين من خلال عرض المادة الدراسية وشرحها وتفسيرها (إبراهيم، ٢٠١١: ٢٧)، وأن الفرق بين المنهج الرسمي والواقعي هو أن المنهاج الرسمي معروف، أما المنهاج الواقعي فهو متعدد ومتنوع وغير معروف، وأن الفجوة بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي تختلف في طبيعتها، وفي مداها من بيئة إلى أخرى، ومن الصعب إعطاء وصف جامع شامل لهذه الفجوة، وإصدار حكم يصدق على سائر بيئات التعلم في دولة ما أو في الدول العربية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٦٠).

المنهج الخفي (Hidden Curriculum):

هو كل ما يكتسبه التلاميذ من المعارف، والخبرات، والإتجاهات، والقيم، والمهارات خارج المنهج الرسمي والمنهج الواقعي، فالتلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المعلمون في المدرسة؛ بل بالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم وأداءهم وأسلوبهم في التعلم، كما يتأثرون بزملائهم في اللعب والمذاكرة، ويتأثرون بالجو العام السائد في المدرسة وبتجارب النجاح والفشل (إبراهيم، ٢٠١١: ٢٨)، فهو المنهج الموازي أو غير الرسمي، ويمثل كافة الخبرات والمعارف والقيم والسلوك التي يقوم بها التلاميذ، ويتعلمونها داخل وخارج المدرسة بصورة غير مقصودة، وبعيداً عن المنهج المقرر، ودون إشراف المعلم، أو علمه في معظم الأحيان، ويسمى التحصيل الدراسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي، وهو تعلم غير مقصود ويكون تأثيره أكثر من المنهج الرسمي المكتوب ويصعب تقويمه (التميمي، ٢٠٠٩: ٢٢)

التصنيف الثاني:

وفيه أربع أنواع للمناهج وهي:

١. منهج المواد الدراسية (Subject Matter Curriculum): وهو من أكثر المناهج الدراسية قدماً وانتشاراً واستخدأما، ويعتبر المادة الدراسية محوراً له، ويقسم إلى (منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج المواد الدراسية المتصلة أو المترابطة، منهج المواد الدراسية المدمجة أو المجالات الواسعة) (إبراهيم، ٢٠١١: ٩٠).

٢. منهج النشاط (Activity Curriculum): نتيجة للسلبيات التي لازمت منهج المواد الدراسية بأنواعه المتعددة، فقد ظهر منهج جديد ركز اهتمامه على المتعلم، وعده محور العملية التربوية كلها، وهو منهج النشاط، ومن أشكال منهج النشاط: المنهج المتناسق، المنهج المتمركز حول الطفل، منهج ميادين الحياة، منهج المشروع (التميمي، ٢٠٠٩: ١٠٩).

٣. المنهج المحوري (Core Curriculum): جاء المحوري مكملا وموسعا لمنهج النشاط الذي اعتمد ميول التلاميذ واهتماماتهم منطلقاً له، الا انه يتميز عنه بجعله حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع محوراً له (إبراهيم، ٢٠١٠: ١٠٤).

٤. منهج الوحداتUnit Teaching Curriculum)): وهو تنظيم المادة الدراسية والخبرات بصورة شاملة ترتبط مع بعضها تقدم للطلاب بطريقة تؤدي إلى التزود بالمعلومات وتنمية المهارات والقدرات والإتجاهات السليمة (التميمي، ٢٠٠٩: ١٠٤)

المفهوم التقليدي للمنهج (Traditional Curriculum):

مع بداية ظهور علم المناهج حقلاً مستقلاً عام (١٩٧٣)، ظهر مفهومان للمناهج التعليمية، واتفق المربون على تسمية المفهوم الأول بالمفهوم التقليدي، والمفهوم الثاني بالمفهوم الحديث للمنهج (زاير ويونس، ٢٠١٢: ٢٣)

استخدم لفظ المنهج قديماً للدلالة على محتوى المادة الدراسية في المدرسة، حيث كان الاهتمام مركزا على التحصيل الدراسي (جاد، ٢٠٠٧: ١١) وكان يعني المقررات الدراسية، أو المواد التي تعلم الطالب، فالمقررات الدراسية مصطلحاً مرادفاً لما يسمى بالمنهج الدراسي، وهذا ما يطلق عليه المفهوم التقليدي أو القديم للمنهج الذي ساد في أذهان المدرسين وعدد من المربين زمناً وما يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيديه، ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة، يعود إلى تقديس المعرفة الإنسانية ووضعها في صورة دراسية بوصفها حصيلة التراث الثقافي الثمين، الذي ورثه الجيل الحاضر من الأجيال السابقة، ولا يجوز إهماله أو التقليل من أهميته بأي حال من الأحوال (زاير وعايز، ٢٠١٤: ١١١)

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، المعلومات، الحقائق، الإجراءات) في موضوعات وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وأن مهمة إعداد المناهج في المفهوم التقليدي وإدخال التعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المختصين بالمواد الدراسية، وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقييد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل تلك اللجان، وانصب الاهتمام على حفظ المادة الدراسية،

وأصبح تحقيق ذلك غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة، وأن النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية، وإتخاذ نتائجها أساسا لنقل الطلبة من صف إلى صف أعلى (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٢٣٢٦).

وتقوم طرائق التدريس فيه على التلقين المباشر وتسير على نمط واحد، ولا تهتم بالنشاطات وتغفل استخدام الوسائل الحديثة، وعلاقة المعلم مع طلبته تسلطية يحكم عليه بمدى نجاحهم في الامتحانات (التميمي، ٢٠٠٩: ٢٣)، والتركيز في المعلومات لم يتح الفرصة للمدرس ليؤدي رسالته التربوية التي يستوجب عليه أن يؤديها، التي تؤكد في توجيه الطلبة وإرشادهم ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل، وإنما جعل المدرس نأقلاً للمعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية، وأصبحت وظيفة العمل على شرح وتفسير وتبسيط وتوضيح هذه المعلومات، أي أن المدرس في ظل هذا المنهج؛ فقد دوره التربوي الذي ينبغي أن ينبغي أن يؤديه (زاير ويونس، ٢٠١٢: ٢٥).

ويعرف المنهج بمفهومه القديم: إبراهيم (٢٠١١): هو المواد أو المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين، وتحتوي هذه المواد على معلومات وثقافات تفرض على المتعلمين، ويلقنها لهم معلموهم داخل حجرة الدراسة، ويختبرون بمدى حفظهم أو استظهارهم لتلك الدروس والتي غالبا ما توزع بجدول روتيني يومي (إبراهيم، ٢٠١١: ٢١)

وعرفه التميمي (٢٠٠٩): هو المفردات التي تقدم في مجال دراسي معين أو هو المادة الدراسية التي تتضمن أكبر قدر من المعلومات (التميمي، ٢٠٠٩: ٢٢).

بينما عرفه مرعي والحيلة(٢٠٠٧): هو ما تقرره المدرسة وتراه ضرورياً للطالب بغض النظر عن احتياجاته وميوله وقدراته بعيداً عن الوسط الإجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة للتعلم، فهو كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد، مثل منهج اللغة العربية، منهج العلوم ومنهج الرياضيات (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٢٢).

وعليه يمكن أن نعرفه بأنه: مجموعة المعارف والمعلومات والحقائق المخطط لها، التي يتلقاها الطالب داخل المدرسة وبأشراف مباشر من المعلم، وبمعنى أدق هو المقررات الدراسية التي يتعلمها الطالب، ويكون دوره فيها سلبي، أي متلقي للمعلومات وليس مشارك فيها.

مأخذ على المنهج التقليدي:

لم يكن المفهوم التقليدي سيء في زمنه الا انه غير صالح في هذا الزمن، لذلك فقد وجهت له انتقادات عديدة، وأخذت عليه مأخذ شتى ومنها ما يأتي:

١. يركز المنهج التقليدي على الجانب المعرفي (المعلوماتي)، وأغفل الجوانب الأخرى الجسمية، والإجتماعية، والانفعالية، وبالتالي لم يعمل على تحقيق النمو الشامل للطالب (زاير وعايز، ٢٠١٤: ١١١).
٢. يعتمد على الكتاب المدرسي وينظر له على انه المنهج بعينه باعتبار أن المنهج هو المقرر الدراسي.
٣. يختار محتوى المواد الدراسية مجموعة من المتخصصين في المواد الدراسية، الذين يبحثون عن المعارف التي يميلون إليها ويشعرون بقيمتها للمتعلمين، دون أن يأخذوا في أعتبارهم وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد، أو الطلبة الذين يقومون بدراستها، أو أولياء أمورهم،

وفي ذلك أغفال لأهتمامات الطلبة وميولهم، وفروقهم الفردية والأستعدادات والاحتياجات والخبرات السابقة.

٤. يعد حفظ المادة الدراسية غاية في ذاته، وأستبعد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الدراسة، وأهمل الجانب النفس حركي، وذلك يستبعد تنمية مهاراتهم الحركية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وكذلك استبعاد وتنمية الإتجاهات النفسية السليمة واكتساب طرق التفكير العلمية. (مرعي والحيلة، ٢٠١٢: ٢٥)

٥. اعتمد على آلية التلقين من المدرس، وعدم تشجيع الطلبة على البحث والإطلاع، وعلى تقديم اقتراحات خاصة بما يدرسونه، وعدم الاهتمام بإتاحة الفرصة المتنوعة أمامهم للقيام ب أوجه نشاط مختلفة تساعد على نموهم النمو المتكامل المنشود، تغفل استخدام الوسائل التعليمية الحديثة (زاير وعايز، ٢٠١٤: ١١٣)

٦. الطلب من جميع الطلبة الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد، على انهم متساوون في القدرات والاستعدادات، مما أدى إلى فشل الكثيرين منهم لعدم توافق التعليم مع قدراتهم واستعداداتهم (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٢٧)

العوامل التي أدت إلى تطور مفهوم المنهج:

بعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في تلبية حاجات الطلبة والمجتمع، كما ينبغي وبعد أن ظهرت التطبيقات العملية والواقعية، عجز هذا المفهوم عن مجارات التقدم والتطور في الحياة الإجتماعية، حيث أن الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، وغيرت كثيراً مما كان سائداً عن طبيعة الطالب،

وسيكولوجيته كان لها الاثر في تغير هذا المفهوم عن المنهج، والحركة العلمية التي جعلت التكنلوجيا تؤدي دوراً كبيراً في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة، إذ أصبحت المدرسة جزءاً من المجتمع، وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة من مجرد تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات؛ إلى العمل على تعديل السلوك على وفق مطالب نمو الطلبة وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه، عن طريق إعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقيق نموه، وبذلك دعت الحاجة إلى تطور المفهوم والانتقال به من القديم إلى الحديث.

والتطور لغة يعني التغيير، أو التحويل من طور إلى طور فطبقاً للمعجم الوسيط فأن كلمة تطور تعني تحول من طوره، كما تعني كلمة التطور التغيير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، كما تعني أيضاً التغير الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه، أما التطوير اصطلاحاً فهو يعني على وجه العموم التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوه بصورة أكثر فاعلية وكفآءة (علي، ٢٠١١: ٢٢)

وتجدر الإشارة هنا إلى انه كثيراً ما يحدث خلط بين المصطلحات (تحديث، تغيير، إصلاح، تطوير) اذ ان هناك فروق بين هذه المصطلحات:

١. التحديث: ويقصد به تحديث بيانات ومعلومات وبعض المفاهيم العلمية والإجتماعية في المنهج، كتحديث البيانات الاحصائية والخرائط وعدد السكان، فالتحديث لا يكون بسبب ضعف أو خلل ما، إنما بسبب التجديد الذي يطرأ على الحياة.

٢. التغيير: ويقصد به تغيير، أو حذف شامل أو جزئي في المنهج، كتغيير منهج كامل لمرحلة، أو تغيير موضوع بدل أخر، أو حذفه، ويحدث نتيجة عوامل ومؤثرات خارجية قد يكون سلبياً أو إيجابياً.

٣. الإصلاح: يحدث الإصلاح نتيجة عجز المنهج الحالي عن تحقيق الأهداف المرجوة. ولإصلاح بعض جوانب المنهج يتم من خلال إعادة صياغة عناصر المنهج، والفرق بين تغيير المنهج وإصلاحه هو أن الإصلاح يأتي بعد عملية تقويم المنهج؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف به، أما التغيير يتم دون إجراء عملية التقويم، والتغيير يتم في جانب واحد من جوانب المنهج، أما الإصلاح يستدعي التعامل مع أكثر من جانب من جوانب المنهج.

٤. التطوير: عملية تقوم على أسس علمية هادفة، تؤدي دوماً إلى التقدم والارتفاع بالمستوى إلى أفضل صورة ممكنة من الكفاءة والفعالية، وتعديل السلوك وتوجيهه في الإتجاهات المطلوبة، ويشمل التطوير جميع عناصر المنهج بمفهومه الواسع، ويتضمن جوانب التحديث والتغيير، أو التبديل، أو معالجة خلل، ويمكن القول بأن التطوير يستلزم التغيير، في حين أن التغيير قد يؤدي أو لا يؤدي إلى التطوير.

ومن أبرز العوامل التي ساعدت في تطور المفهوم والانتقال من المفهوم القديم للمنهج إلى المفهوم الحديث هي:

١. تطور نظريات علم النفس وظهور العديد من الدراسات التربوية في مجال علم النفس، التي نظرت إلى الشخصية الإنسانية بوصفها وحدة ديناميكية

لها جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، وعليه لا بد للمنهج أن يتماشى مع نتائج هذه الدراسات وتوصياتها.

٢. التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة التقليدية، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣. التغيرات المعاصرة في ميادين العلوم الطبيعية والإنسانية، والانتقال في منهجيتها من النظري البحت إلى العملي التطبيقي(إبراهيم، ٢٠١١: ٢٢).

٤. التقدم العلمي والتكنولوجي الذي فرض نفسه على المناهج الدراسية، والقى بنفس الوقت مسؤوليته على المدرسة في ضرورة نقل هذا التقدم إلى المجتمع، وخاصة في المجتمعات النامية من أجل تطوير الإنتاج والإسهام في خطط التنمية.

٥. طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، إذ ان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة، فلا بد أن يتغير وان يأخذ مفهوما جديداً (مرعي والحيلة، ٢٠١٢: ٢٨).

خلاصة لما تقدم يظهر لنا أن التحولات في ثقافة المجتمعات وفكرها الفلسفي والإجتماعي والتطور المعرفي التكنولوجي، والتغير الذي طرأ على أهداف التربية ووظيفة المدرسة ومهام المعلم، ونتائج البحوث التربوية التي تناولت المنهج المدرسي القديم، وأظهرت كثيراً من جوانب القصور والضعف فيه أدت إلى إعادة

النظر في المفهوم التقليدي، حيث أصبح من غير الممكن إدخال كل ما يتم التوصل إليه في فروع المعرفة المختلفة ضمن المناهج الدراسية، هذا ما جعل التربويين يغيرون وجه نظرهم من الاهتمام بالمعلومات إلى كيفية الحصول على هذه المعلومات.

ومهما تغير المنهج التعليمي دون التوجه إلى مساعدة المتعلم وإعداده للاعتماد على نفسه؛ في انتقاء واكتساب الخبرة ليكون له الدور الأول في عملية التعليم، ومن ثم إعداد المعلم لمساعدة المتعلم وتوجيهه التوجيه الفعال الهادف وبدون برنامج تقويم، فسيظل المنهج تقليدي مهما اختلف شكل الوسائل والمساعدات وطرائق التدريس.

المفهوم الحديث للمنهج (Broad Field Curriculum):

كان من نتيجة النقد الذي وجه إلى المنهج بمفهومه التقليدي، أن ظهرت عدة تعريفات سميت بالمنهج الشامل، والأخر بالمنهج الحديث، والثالث بالمنهج الواسع.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين نأدى جون ديوي بأن يهتم المنهج بالتلميذ كفرد مستقل؛ له حاجاته النفسية والانفعالية والحركية، وبالمجتمع بكل ما يجري فيه من تغيرات و أوجه نشاط مختلفة، وذلك بغية تحسين حياة المجتمع والارتقاء بها، وصار ينظر إلى مكونات المنهج انها لا تقتصر على المقررات المدرسية أو الكتاب المدرسي، وإنما تتسع لتشمل الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأساليبه، والوسائل التعليمية، والأنشطة المدرسية، وعملية التقويم مع تأكيده على أهمية العلاقات بين هذه المكونات، وإدراك التداخل والتشابك والتفاعل فيما بين المكونات، فالمنهج الواسع يؤكد النظرة التكاملية لكل

من الفرد والمجتمع معاً، فالتربية لم تعد قاصرة على الإعداد للحياة فقط، ولكنها هي الحياة بكل أبعادها، وهذا يتطلب أن تصبح المؤسسة التعليمية جزءاً لا يتجزأ من المجتمع (زاير ويونس، ٢٠١٢: ٢٦).

ويؤكد الكثيرون بأن المنهج الحديث هو جميع الخبرات التربوية المتكاملة والمترابطة التي تقدمها المؤسسة التعليمية لتلاميذها في محيطها أو خارجه، وتتضمن الخبرة التربوية التي تبنى عليها المناهج المدرسية الحديثة أربعة عناصر ينبغي أن تراعى في الموقف التعليمي وهي:

- الحقائق والمفاهيم والمبادئ.
- الميول والإتجاهات المرغوب فيها.
- المهارات والعادات السليمة.
- التفكير العلمي السليم. (إبراهيم، ٢٠١١: ٢٣)

ويعرف المنهج بمفهومه الحديث: هو جميع الخبرات التي تهيئ للطالب وتستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الأخرين (زاير وعايز، ٢٠١٤: ١١٥).

وعرفه مرعي والحيلة (٢٠٠٧): هو جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت اشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل ابنية المدرسة أو خارجها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٧: ٢٩).

وعليه يمكن أن نعرفه: جميع الخبرات التربوية المتكاملة والمترابطة التي تقدمها المؤسسة التعليمية لتلاميذها في محيطها أو خارجه؛ من أجل مساعدتهم على

النمـو المعرفـي، والمهـاري، والوجـداني، والإجتمـاعي، وتعـزز السـلوك الإيجـابي وإطفاء السلوك السلبي لديهم وفقاً للفلسفة التربوية وأهدافها المنشودة.

خصائص المنهج التربوي الحديث:

إن من خصائص المنهج التربوي الحديث هي:

١. تمثـل المـادة الدراسـية جزءاً مـن المـنهج، وينظـر إليهـا علـى انهـا وسـائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم، وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
٢. يساعد المنهج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التـي تحدث فـي المجتمع، وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
٣. ينوع المعلم في طرائق التدريس، ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية.
٤. يستعمل المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة لأن ذلك يجعل التعليم محسوساً، والتعلم أكثر عمقاً ورسوخاً فـي ذهن المتعلم (مرعـي والحيلـة، ٢٠٠٧: ٣١ ـ ٣٢)
٥. جعل المعلم موجهاً ومرشداً ومساعد لنمو التلميذ، وينقل التلميذ من الدور السلبي كمتلقي للمعرفة إلى المشارك الإيجابي فيها.
٦. يشجع طرائق التعلم التعاوني والتعلم الفردي.
٧. تفعيل دور الأسرة والمنظمات الإجتماعيـة فـي تطـور قابليات الطلبـة من خلال مجالس الأباء والزيارات المتاحة.
٨. يعتمد المنهج الحديث علـى أسـاليب تقويميـة متنوعـة وشـاملة (إبـراهيم، ٢٠١١: ٢٤)

مقارنة بين المفهوم القديم والحديث للمنهج

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج ثابت لا يقبل التعديل يركز على الكم الذي يتعلمه الطلاب يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق يهتم بالنمو العقلي للطلاب يكيف المتعلم للمنهج	المقرر الدراسي جزء من المنهج مرن يقبل التعديل يركز على الكيف يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي تواكب التطور يهتم بجميع أبعاد نمو الطلاب يكيف المنهج للمتعلم
تخطيط المنهج	يعده المختصون في المادة الدراسية يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية محور المنهج المادة الدراسية	يشارك في إعداده جميع الاطراف المؤثرة والمتأثرة به يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج محور المنهج المتعلم
المادة الدراسية	غاية في ذاتها لا يجوز ادخال التعديلات عليها المقرر الدراسي يبنى على وفق التنظيم المنطقي للمادة المواد الدراسية منفصلة مصادرها الكتاب المقرر	وسيلة مساعدة في نمو الطالب تكاملياً تعدل وفق ظروف الطلبة وحاجاتهم المقرر الدراسي يبنى على وفق سيكولوجية الطلبة المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة مصادرها متنوعة ومتعددة
طريقة	تستند التعليم والتلقين المباشر	تستند إلى توفير الشروط

التدريس	لا تهتم بالنشاطات تسير على وفق نمط واحد اغفال استعمال الوسائل التعليمية المعينة	والظروف الملائمة للتعلم تهتم بالنشاطات بأنواعها المختلفة إنماطها متعددة ومختلفة استعمال وسائل تعليمية معينة مختلفة
المتعلم	سلبي غير مشترك يحكم عليه على وفق نجاحه في اختبارات المواد الدراسية	إيجابي مشارك يحكم عليه وفقاً لمدى توجهه نحو الأهداف المنشودة
المعلم	لاقته مع الطلبة تستند إلى التسلط يحكم عليه وفقاً لنجاح الطالب في الاختبارات لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة، دوره ثابت يهدد بالعقاب وينفذه	علاقته مع الطلبة تستند إلى الثقة والاحترام والانفتاح يحكم عليه وفقاً لمساعدته الطلبة على النمو المتكامل يراعي الفروق الفردية بين الطلبة يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة دوره متغير ومتجدد، يوجه ويرشد

إن مناهجنا لا تزال تنتمي إلى الفكر التربوي التقليدي، وخاصةً في نظرتها إلى طبيعة المعرفة وأسلوب الاختيار منها وتنظيمه، وكذلك في نظرتها إلى طبيعة المتعلم، والعملية التعليمية، وأساليب التدريس، وغيرها من مقومات المواقف التعليمية، والسبب في ذلك يرجع إلى اننا لا نملك حتى الان فكراً تربوياً خاصة بنا، كما اننا كثيراً ما نأخذ عن مجتمعات

أخرى مظاهر مختلفة من التجديد التربوي دون دراسة واعية؛ بمدى صلاحيته واتساقه مع طبيعة مجتمعنا وتكونيه الثقافي، والسياسي، والإجتماعي، والاقتصادي.

اننا لا زلنا بعيدين عن حصيلة البحوث العلمية في ميدان المناهج، ولا زلنا بعيدين عن الإفادة منها في تطوير مناهجنا تصميماً وتخطيطاً وبناء وتطوير أو يرتبط بهذا الأمر إننا لا زلنا أكثر ميلاً إلى الأخذ بمظاهر التجديد التربوي، أو بعضها دون التأكد من صلاحيتها لظروفنا وملائمتها لأمكاناتنا التعليمية والمادية، وغير ذلك من الابعاد ألمؤثرة في جدول العملية التعليمية، ومن هنا تبدأ الاخطاء تتراكم (اللقاني والجمل، ٢٠١٣: ٣٨٢-٣٨٤).

ونظراً لغياب الفكر التربوي الواضح والمحدد والإبعاد لم يكن من اليسير على خبراء المناهج ان يضعوا نظرية للمناهج، أو نماذج لها تحدد طبيعة العلاقات بين كافة أسس المنهج ومكوناته، ومن ثم لم يجد الخبراء أمامهم أيسر من مناهج المادة الدراسية التي تنتمي إلى الفكر التقليدي، والذي يتخذ من المادة الدراسية محوراً للمنهج، وهدف الأهداف وغاية الغايات، ومن ثم تنحصر عمليات المنهج كلها حول اختيار المادة، وتنظيمها بصورة مباشرة من خلال معلم متمكن من تلك المادة.

المصادر

إبراهيم، فاضل خليل (٢٠١٠). المدخل إلى طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل: دار أبن الأثير للطباعة والنشر.

إبراهيم، فاضل خليل (٢٠١١). أساسيات في المناهج الدراسية، جامعة الموصل: دار ابن الاثير للطباعة والنشر.

التميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٨). المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر.

التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩). المنهج وتحليل الكتاب، العراق، بغداد: دار الحوراء للطباعة والنشر.

جاد، منى محمد علي (٢٠٠٧). مناهج رياض الأطفال، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي وإيمان اسماعيل عايز (٢٠١٤). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي ورائد يونس (٢٠١٢). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، العراق، بغداد: دار المرتضى.

علي، محمد السيد (٢٠١١). إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل علي أحمد (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٤، مصر، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

مرعـي، توفيـق أحمـد والحليـة، محمـد محمـود (٢٠١٢). المنـاهج التربويـة الحديثـة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياته، ط١٠، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعـي، توفيـق أحمـد، والحيلـة، محمـد محمـود (٢٠٠٧). طرائـق التـدريس العامـة، ط٣، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفصل الثالث

نظرية المناهج:

تشير مصادر الأدب التربوي أن الدراسات التي عنيت بالتنظير للمنهج، أي محاولة وضع نظرية له قد بدأت بصورة بسيطة بدائية منذ عشرينات القرن العشرين، غير أن البداية الفعلية للدراسات في هذا المجال ترجع إلى العام ١٩٤٧م، حيث عقد أول مؤتمر لنظرية المنهج بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد نُشِرت البحوث التي نوقشت فيه عام١٩٦١، تلا ذلك صدور كتاب: نظرية المنهج لبوشامب عام ١٩٥٠، وقد عد ظهوره خطوة لها أهميتها في مجال بلورة نظرية المنهج، وقد أعيد طبع الكتاب مرات عدة، مما يدل على رواج الفكرة، وتمثل ورقتا العمل المقدمتان من بوشامب (Bouchamp) عام ١٩٦٣ للمؤتمر القومي لجمعية الإشراف وتطوير المناهج بالولايات المتحدة مرحلة متقدمة في مسيرة تطور هذه الدراسات؛ حيث ناقش في الورقة الأولى بناء النظرية في المنهج، أما الثانية فقد ناقش فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية المنهج، وقد توالت الدراسات بعد ذلك وصارت نظرية المنهج جزءا أساسيا من الدراسات المتعلقة بالمنهج (جاسم، ٢٠٠١).

مفهوم النظرية:

النظرية هي مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، تصف فيها تلك الظواهر، وتحدد المتغيرات التي تؤثّر فيها، وتفسرها، وصولاً إلى إمكانية التنبؤ بها.

والنظرية هي شكل من أشكال الاستبصار وطريقة من الطرق التي ننظر بها إلى العالم، حيث تمثّل النظريات جميعاً النظرة الكلّية إلى العالم، التي تساعد في تعديل حقائق أو قوى أو أمور محددة.

ومما سبق يمكن تعريف النظرية بأنّها مجموعة من الافتراضات المركّزة المترابطة التي تختزل ما توصلت إليه المعرفة البشرية في سعيها إلى توضيح المبادئ والحقائق الكلية للكون، وشروط حدوثها، وجعلها منطلقات لاستمرار البحث بهدف الوصول إلى تلك المبادئ والحقائق المطلقة، وهنالك تعريف مختصر للنظرية بانها مجموعة من العبارات المترابطة تفسر سلسلة من الاحداث (موسى، ٢٠٠٧).

وهنالك خصائص عامة تتصف بها النظرية منها:

١. التجريد.
٢. الاستناد إلى قوانين المنطق.
٣. الاشتمال على مجموعة من القضايا.
٤. بناء التفسيرات.
٥. الربط بين العلاقات.
٦. القبول من المجتمع العلمي.

وتقوم النظرية بأربعة وظائف رئيسة هي:

١. الوصف (Description).

٢. الشرح (Explanation).

٣. التنبؤ (Prediction).

٤. التوجيه (Guidance).

النظرية التربوية:

يعرفها اللقاني والجمل (٢٠١٣) بأنها: عبارات تصف الإجراءات والعمليات التي يجب القيام بها، وتقدم مجموعة من التوصيات، ما يفيد في عملية التربية من وجهة نظر معينة، فهي تصف مجموعة معينة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية، ومن ثم فهي تعُمَّمُ لبلوغ أهداف معينة وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة كما يعرفها مدكور (٢٠٠٦) بأنها مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية

نظرية المنهج:

إذا كانت النظرية هي مجموعة من العبارات المرتبطة التي رتبت لكي تعطي معنى وظيفي لمجموعة أو مجموعات من الأحداث، فان نظرية المنهج تعتبر مجموعة من الأحداث المرتبطة، التي تعطي معنى لمنهج المدرسة عن طريق أبراز العلاقات بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه (قلادة، ٢٠٠٦).

إن المختصين في حقل المناهج لم يتفقوا حول تعريف عام لنظرية المنهج، ويرجع السبب في ذلك إلى رؤية كل منهم لهذا المنهج حسب فلسفته التربوية وخبراته الشخصية العلمية والعملية، وهي طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا مهمة تخص تطوير المنهج مثل: مكونات المنهج، وأهم عناصره، وكيفية اختيارها

وتنظيمها، ومصادر القرارات المنهجية، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي.

وترتبط نظرية المنهج بالفلسفة بطريق غير مباشر من خلال ارتباط النظرية التربوية بفلسفة التربية، حيث تحلل فلسفة التربية المفاهيم، وتحدد لها المعاني التي تدخل في بناء نظرية التربية، وتوجه الممارسات التربوية بعد ذلك وإذا كان الهدف الأساسي من النظرية التربوية؛ هو المحافظة على ثقافة المجتمع وتطويرها وتنميتها وتجديدها، فإن مصدر هذه النظرية ينبغي أن يكون مشتقاً بصورة رئيسة من فلسفة المجتمع وتوجهاته الفكرية أي من الفلسفة الاجتماعية السائدة فيه.

تصنيف نظريات المنهج:

إن أكثر الطرق المناسبة لفهم الواقع الحالي للتنظير المنهجي ما طرحه (ماكدونالد) إذ صنف نظريات المناهج إلى ثلاث أنماط:

١. النمط الضابط لنظرية المنهج: هو نمط خطي تكون بدايته تحديد الأهداف، ثم طرائق تنفيذها وتحقيقها انتهاء بالتقويم.

٢. النمط التفسيري: وينظر هذا النمط إلى المعنى المتضمن للأفكار بوصفه عنصراً أساسياً في تخطيط المناهج.

٣. نمط النظرية الناقدة: يركز أصحاب هذه النظرية على الجانبين النظري والعملي ذلك لأن تكامل جانبين عندهم يؤدي إلى تمكن المسؤولين من تخطيط المنهج.

كما قدم جلاثورن تصنيف لنظريات المنهج في الأقسام التالية:

أ- نظريات بنية المنهج: أهتم أصحاب هذا التوجه بمكونات المنهج وعلاقاتها المتبادلة، ومحاولة وصف وتفسير كيفية تفاعل تلك المكونات في البيئة التعليمية

ب- نظريات عمليات المنهج: تركز هذه النظريات على ما يحدث من تفاعل خلال عملية التعلم، وعلاقته ببناء المنهج وتحسينه.

ت- نظريات قيم المنهج: يشتق أصحاب هذه النظريات افتراضاتهم من فلسفات تربوية مختلفة سعياً لرفع الوعي التعليمي لدى الناس، ومن ثم تكون المعرفة وسيلة لبناء القيم وتنميتها.

ث- النظريات القائمة على أساس الممارسة: أن الإنسان يصل إلى المعرفة عن طريق الممارسة والعمل، ومن ثم فإن المعرفة ليس لها خط نهائي ولكنها دائمة التغير.

أيضا قدم بعض الباحثين تصنيفا آخر لنظريات المنهج في الأقسام التالية:

١. التقليدية: وتركز هذه النظرية على نقل الإرث الثقافي، وأن الهدف الرئيسي للتعليم في المجتمع الإنساني، هو نقل المعلومات الأساسية للأطفال، وتقاسمها مع البالغين في المجتمع.

٢. السلوكية: يرى رواد النظرية السلوكية أن تطوير المنهج لا يجب أن يركز على المحتوى فقط، وإنما يأخذ مطورره بعين الاعتبار قدرات الطالب المختلفة، والسلوك الذي يبديه.

٣. المعرفية: تعتبر النظرية المعرفية تحديا للنظرية السلوكية، فهي ترى أن على المعلمين مساعدة الطلاب على الاستكشاف، وأن التعليم عملية استكشافية، فالمعرفة تشتق من الحواس.

٤. التجريبية: ظهرت كرد فعل على النظرية التقليدية، وهي تنادي بضرورة مراعاة الفروق الفردية وضرورة أخذ المنهج خبرات ومشاعر وتجارب الطفل بعين الاعتبار.

نظريات المنهج التقليدية والتقدمية:

تعكس نظريات المناهج الرؤى التربوية المستندة إليها، ومن المعروف أن الفلسفات التربوية جميعها حددت الأهداف التربوية ووظائف المدرسة عبر التاريخ، ومن المؤكّد أن تلك الفلسفات اشتركت في جوانب، وتباينت في جوانب أخرى؛ مما اضطر الباحثين إلى تصنيفها في ثلاث حزم فلسفية رئيسة هي كالاتي:

الأولى: ركّزت على ضرورة إيلاء المعرفة الدور الأكبر، ومن نظريات المنهج المتأثّرة بالفلسفة المركّزة على المعرفة، النظرية الموسوعية، والنظرية الجوهرية،

الثانية: جعلت من المتعلّم الهدف الأساس للتربية، أما نظريات المناهج المتأثّرة بالفلسفة التي نادت بالتركيز على المتعلّم النظرية البارغماتية.

الثالثة: فكان المجتمع محطّ اهتمامها؛ أما نظرية المناهج المتأثّرة بالفلسفة الداعية إلى جعل المجتمع محور اهتمام التربية فهي النظرية البوليتكنيكية.

نظريات المنهج التقليدية:

إن من نظريات المنهج التقليدية:

أولاً: النظرية الموسوعية (Encyclopedic Theory) :

يرى أصحاب هذه النظرية أن على الفرد الإلمام بمختلف العلوم حتّى يتم تشكيله بطريقة شاملة تليق بطبيعته الإنسانية، وأن كمال الطبيعة الإنسانية يكمن

فـي تكاملها المتمثّل باستنارتها بالمعرفة والحكمة الحقيقية البعيدة عن الغيبيات، المتسلّحة بالرياضيات والفلك والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي والجغرافية والطب، ورأى بعض التربويين –امتداداً لتلك النظرية– أن تكون الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف (Encyclopedias)، ويترك التلاميذ ينقّبون فيها ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص ما يريدونه من المعارف، خصوصاً طلبة المدارس الثانوية (موسى، ٢٠٠٧).

الهدف: تسود هنا حكمة كومينوس الموسوعية وديكارتية ديكارت التي تؤكد قوة التفكير المنطقي والاستنتاج والعقلانية والنظام الفعال الذي ينتقل من المباديء العامة إلى خصوصيات التفاصيل، لذا فان التدريب العقلي هو الهدف الرئيسي للمنهج.

المحتوى: تؤكد النظرية الموسوعية على ان كل معارف العالم الحقيقي مفيدة، ويجب أن تكون متضمنة في المنهج، وأما من الناحية التطبيقية فقد أكد الموسوعيون أهمية اللغات الاجنبية والعلوم والمواد التطبيقية أكثر من اللغات الكلاسيكية الدائمة والمواد الأدبية، ويقوم بتحديد المحتوى والمضمون مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل والترتيب المنطقي للمواد الدراسية، اما مشاكل التلاميذ واهتماماتهم فتاتي في المرتبة الثانية من الاهمية.

طرق التدريس: طبقا لهذه النظرية فان التنظيمات المعرفية مختلفة التدريس كل بمعزل عن الأخر، كما أن الطريقة المتمركزة حول المادة الدراسية تتبع أسلوب الخطوة خطوة في اكتساب التلاميذ للأفكار والحقائق، ونادرا ما يتوق ان يشجع المدرسون التلاميذ على الاستنتاج والاكتشاف بطريقتهم الخاصة، كما تتضمن

طريقة التدريس استخدام الانشطة الشفهية المكثفة التي تعتمد على كثير من المحاضرات والتلقين وعلى قليل من المناقشات والانشطة.

التقويم: يركز التقويم على التفكير التحليلي ونضج العقل وتبنى معايير الاختبارات على أسس عقلية، وان تكون عمليات الاختبار ختامية لتعرف بها النتائج والانتقال إلى الصفوف الأعلى (مدكور، ٢٠٠٦، ص ٤٢١).

ثانياً: النظرية الجوهرية الأساسية (Essentialism):

ظهرت هذه النظرية في أواخر العقد الثالث من القرن العشرين الميلادي في الولايات المتحدة الأمريكية على يد وليم بأجلي (Bagley William)، وقد أكدت أن خبرة الجنس البشري القديمة والمعاصرة تشتمل على خبرات أساسية هي أشبه بالثوابت، وهي جوهر المعرفة، وخبرات فرعية أو تفصيلية أشبه بالمتغيرات، وأن على معدي المناهج التربوية انتقاء هذه الأساسيات من خبرات الجنس البشري بغض النظر عن تاريخها، وتضمينها في محتواها؛ فهي ضرورية لكلّ من يرغب في أن يكون متعلّماً من أفراد وطبقا لما سبق فانه يمكن استخلاص الأهداف الاتية للنظرية الأساسية:

١. أن الهدف من التربية هو الارتفاع المتدرج بالمتعلم نحو الوصول إلى معرفة المطلق، واثباته عن طريق العناية بكمال الذات؛ لتكون أهلا للوصول إلى الحقائق المطلقة.

٢. الهدف إلى تنمية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس، فالعقل هو مركز الواقع، ولذلك على المنهج أن ينمي قدراته الأولية، كالتذكر، والفهم، والاستنتاج، والتأمل.

٣. تراعي المناهج حاجات المجتمع الفنية والمهنية على أساس من الدراسات النظرية البحتة وبدون تجريب.

٤. تطبيع الفرد اجتماعياً من خلال تخليد القيم الروحية والحقائق الجوهرية واشتراك جميع الناس فيها.

٥. تعتبر العقلانية والسيطرة على النفس من الأهداف المهمة لهذه النظرية، لذا يجب اتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير والتدبر للوصول إلى جواهر الأشياء.

٦. الاهتمام بأساسيات التعلم من مهارات الكتابة والحساب والفنون والادب.

٧. أن تأخذ دراسة الدين والاخلاق مكانة مهمة في صلب المنهج الدراسي.

المحتوى:

١. يجب على المدرسين أن ينظموا مناهجهم ودروسهم تنظيماً وصفياً ومنطقياً؛ حتى يطابقوا في تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهري للمادة.

٢. يجب أن يبدا التدريس بالواقع المحسوس، ثم يسير رويداً رويداً إلى المجرد، ويستمر التدرج في التعمق؛ حتى يصل المعلم بالتلميذ إلى جواهر المادة وحقائقها الكلية.

٣. ليس للمتعلمين الحرية في اختيار المواد الدراسية، وأن وظيفة المدرسين هي نقل المتعلمين إلى ما اتفق عليه المربون ورأوه مهماً، وإن تعارضت هذه المواد مع رغبات المتعلمين واهتماماتهم.

٤. يجب الاهتمام بالفروق الفردية؛ بشرط ألا تؤدي إلى عرقلة وصول المتعلمين إلى الحقيقة.

٥. بما إن الهدف الذي يرمي المنهج معروف، ومضمون المنهج ثابت لا يتغير إذن ينبغي أن يوضع المنهج قبل الدراسة.

طرق التدريس:

طرق التدريس المقترحة هنا والمشتقة من فلسفات التربية التي اعتمدت عليها النظرية الأساسية، هي الطرق التي تعتمد على الحفظ، والاستظهار، والفهم، والملاحظة، وذلك عن طريق المحاضرة والمناقشة.

التقويم:

إن التقويم العملي للنظرية الأساسية، يقترح أن الاختبارات التي تعقد ما هي الا محاولة للوقوف على مدى التقدم في الدراسة، أو التنبؤ بالنجاح، وليست للتشخيص والعلاج وإعادة تخطيط، وتطوير المنهج بناء على نتائج التقويم، وعلى هذا فعملية التقويم هي غالباً عملية ختامية وليست عملية بنائية، وفي ضوء هذا يتم تقويم التلميذ بمقارنته بأعضاء جماعته.

وطبقا لهذا فان الانماط التقليدية للامتحانات كاختبارات المقال والاختبارات الشفوية هي أكثر الأشكال شيوعاً لتقدير مدى تقدم الطالب في استيعاب المواد الدراسية، كما تشمل وسائل التقويم أيضاً انماط الاختبارات العملية، التي تقيس مدى التقدم في المواد العملية والفنية (مدكور، ٢٠٠٦: ٤٢١).

المتعلم:

يتلخص دور المتعلم في التلقي، وعليه أن يتعلم من الكبار ما يقيده، وألا يدرس بهدف التسلية، وأن التلميذ ليس شريراً ولا طيباً بطبيعته، ولكن بواسطة التعلم والتعليم تتشكل شخصيته المرغوبة في المجتمع، ولابد أن يخضع التلميذ للامتحان كي ينتقل من مرحلة إلى أخرى، ونظام الامتحان لدى الجوهريين موحد متشدد.

وتتلخص مهمة المعلم في دفع التلاميذ للحصول على المعرفة التي يحتاجونها في الحياة، والتمكن من المادة الدراسية، حيث أنه وسيط يقود العملية التعليمية.

نظريات المنهج التقدمية:

١-النظرية العملية (البارغماتية Pragmatism):

تهتم النظرية البارغماتية بقدرة الفرد على الإسهام في التقدم البشري، من خلال تعرف الواقع والتفاعل معه، والتعلّم منه، والعمل على تطويره؛ ورأى أصحاب هذه النظرية أن التعلّم الحقيقي هو التعلّم الناتج عن الربط بين العمل والنظر، وتفاعل المتعلّم مع البيئة المحيطة به، فأصبح التعلّم عن طريق العمل أحد أبرز ركائزها.

ويعد جون ديوى مؤسس النظرية البرجماتية، نظراً لما أضفاه على الفكر البراغماتي من تحسينات وتطويرات، أسهمت في سد الفجوة التي كانت قائمة بين

القيم والعلم، والمنطق والأخلاق، وأصبحت البراغماتية ترى أن الإنسان وحدة متكاملة لا فصل بين جوانبها العقلية والجسمية والروحية، وتؤمن بأن المصدر الأساسي الموثوق به للمعرفة الإنسانية؛ هو الخبرة والنشاط الذاتي.

ويعد منهج النشاط تطبيقاً لمبادئه البراغماتية، حيث جاء منسجماً مع تلك المبادئ، ومنها:

١. العمليات والنشاطات التعليمية في المنهج البراغماتي هي أساس التعلّم.

٢. الخبرة في المنهج البراغماتي؛ هي الخبرة المباشرة المكتسبة عن طريق التفاعل مع البيئة.

٣. أن النشاطات المنهجية البراغماتية آنية، فهي متغيرة ومتطورة بحسب ميول الطلاب وحاجاتهم واستعداداتهم.

٤. يركّز هذا المنهج على ألوان النشاط الاجتماعي الهادف المتسم بالسمة التعاونية والنفعية، حيث تصبح المدرسة صورة مصغّرة عن الحياة في المجتمع الخارجي.

٥. التربية الحقيقية هي التي تتوجه إلى المتعلّمين، وتجعلهم يعيشون حياتهم ذاتها، وتعدهم لتلك الحياة، لا لحياة الكبار.

٢-النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية) (Polytechnicalisation):

أوضحت هذه النظرية أن هناك تأثيراً واضحاً للمزاوجة والترابط بين العقل والعمل في النمو الجسمي والعقلي للأطفال، إضافة إلى ما يكسبه العمل اليدوي،

والعمل الجماعي من قيم اجتماعية، واتّجاهات أخلاقية للفرد، وبذلك تركّز هذه النظرية على ضرورة إكساب الناشئة الاتّجاهات الإيجابية نحو العمل، والعمل ضمن الجماعة، كاحترام العمل والعاملين؛ وذلك من خلال المزاوجة بين الدراسة والإنتاج النافع للمجتمع، سواء أكان ذلك في الريف أم المدينة، في الحقل أم في المصنع.

ومن أبرز انعكاساتها ما أشار إليه (موسى، ٢٠٠٧: ١٧٢) وهو على النحو الآتي:

١. أهداف المجتمع وتنميته اقتصادياً واجتماعياً أولوية من أولويات المنهج؛ وبذلك تم ربط التعليم بحاجات المجتمع.
٢. ربط العلوم النظرية بالتطبيق التكنولوجي لها على أرض الواقع؛ مما جسر الفجوة بين النظري والتطبيقي.
٣. التركيز على الأنشطة غير الصفية في المزارع والمصانع لتحقيق التزاوج بين الفكر والعمل؛ وبذلك لم تعد المدرسة المجال الأوحد للتعلّم والدراسة.
٤. العمل على غرس القيم والاتّجاهات التي تمجد العمل والعمال، وتحثّ على العمل الجماعي.

الفلسفة التربوية الإسلامية:

تقوم الفلسفة التربوية الإسلامية على أساس أن الإنسان كائن متكامل من جسم وروح وعقل في نظام متكامل ومتناغم، لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب، ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب الحسية، والروحية والفكرية. هذه النظرة الشمولية للإنسان ينفرد بها المنهج الإسلامي في التربية عن

غيره من المناهج البشرية والتي تقوم على أساس النظرة الثنائية للإنسان باعتباره عقل وجسم (الموسوي، ٢٠١١).

تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية:

إن تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية أوضحها (موسى، ٢٠٠٧: ٢٨) وهي على النحو الآتي:

١. اتساع مفهوم المنهج المدرسي ليشمل جميع الجوانب الروحية، والمادية والعقلية التي تساعد على تنمية شخصية التلميذ الإنسان الصالح؛ ليعيش حياة متزنة في الأرض، وينال ثواب الله في الآخرة.

٢. تنظيم المنهج المدرسي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للمتعلم، ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه، ونحن أقرب إليه من حبل الوريد (ق: ١٦)

٣. الأخذ بمدخل التكامل بين متطلبات حياة الإنسان الصالح في الدنيا والآخرة عند إعداد وتنظيم خبرات المناهج المدرسية، (يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحًا فملاقيه) (الانشقاق، آية ٦). أي تنظيم خبرات المنهج بصورة تساعد المتعلم على حل مشاكل حياته اليومية، وفى نفس الوقت إعداده لملاقاة ربه على صورة طيبة؛ عندما يقضى هذه الحياة الدنيا.

٤. استخدام جميع المصادر المتاحة لإعداد الإنسان الصالح بالإضافة إلى المناهج المدرسية.

٥. مراعاة الفطرة الإنسانية والاهتمام بالإنسان ككل، (فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم) (الروم: ٣٠)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (لا يكلف الله نفسا إلا وسعهاً) (البقرة: ٢٨٦).

٦. استخدام طرق التدريس المناسبة تبعاً لاختلاف الجوانب والظروف التي يكون عليها المتعلم أثناء العملية التعليمية.

٧. يقوم المعلم بدور المرشد، والموجه، والقدوة (أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون) (البقرة: ٤٤).

٨. استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهج؛ بما يخدم أهداف إعداد الإنسان الصالح للحياة الجادة النظيفة.

٩. الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية التربوية في ضوء أهداف التربية الإسلامية المنشودة.

المصادر

جاسم، صالح عبد الله (٢٠٠١). نظرية المنهج: استشراف مستقبل العلوم في الدراسات البينية نحو منهج تكاملي، مجلة كلية التربية، العدد الخامس والعشرون، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس ص٢٠٥-٢٣١.

قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٦). نظرية المنهج والنموذج التربوي، مكتبة بستان المعرفة.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرائق التدريس، ط ٣، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). نظريات المنهج التربوية الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الموسوي، محمد علي حبيب (٢٠١١). المناهج الدراسية المفهوم الابعاد المعالجات، العراق، بغداد: المركز العلمي العراقي ومكتبة البصائر.

موسى، فؤاد محمد (٢٠٠٧). علم مناهج التربية الأسس العناصر التطبيقات، مصر، المنصورة: كلية التربية جامعة المنصورة.

الفصل الرابع

نظرية تشو مسكي في اكتساب اللغة:

منذ قديم الزمان وازداد أفراد الجنس البشري يحاولون معرفة أسرار وخبايا تعلم اللغات، وظهرت نظريات ومفاهيم وآراء حول تعلمها، وفي الآونة الأخيرة ازداد اهتمام الباحثين والعلماء بكيفية تعلم واكتساب اللغة، وكثرت الكتب حول مفهومها وتصنيفاتها المتعددة ومدى جدواها في عملية التعلم ككل (اكسفورد، ١٩٩٦: ٤).

وهنا يجب الإشارة إلى بعض المفاهيم المرتبطة باللغة منها التعلم والتعليم بصورة عامة، حيث أن علاقة اللغة بالتعلم علاقة جدلية؛ أخذ وعطاء، تأثير وتأثر، وتعتبر اللغة وسيط تعليمي تنقل رسالة وتقوم بمهمة مزدوجة صعبة.

حيث تهدف اللغة وضوح الدلالة والايجاز واتضاح وظائف المعاني، حيث يجب معرفة اللغة وكيفية تعلمها؛ لأنها تقوم بوظائف عديدة لا تقتصر فقط على تعليم الطفل داخل الصف؛ بل باكتسابه الخبرة وتفاعله مع البيئة بصورة عامة (بكار، ٢٠١١: ٨).

وسنحاول عرض عن اللغة وماهيتها والنظرية التي ساهمت في تفسيرها بشكل واضح.

مفهوم اللغة والتعلم:

تدل اللغة على الالفاظ المنطوقة أو المكتوبة أو المسموعة والتي تعبر عن أفكار ومفاهيم، وقد خص الله الإنسان باللغة الرمزية دون غيره من المخلوقات؛ ليعبر بها عن تفكيره وإدراكه ووجدانه، وعن طريق اللغة يستطيع الفرد تحليل صورة أو فكرة ذهنية إلى خصائصها وأجزائها، وإعادة تركيبها بشكل خاص، وما ينقل بين المتكلم والمستمع من لغة يتم نقلها عن طريق الصوت اللغوي؛ الذي من خلاله تنطق الحروف التي تكون كلمة والكلمة تكون جملة، وتعتبر الرموز اللغوية وسائط يستخدمها العقل في تكوين المفاهيم عن الاشياء والناس، هي بمثابة الإثارة الحسية (بدير، ٢٠١٠: ٦٤).

اما التعلم فهو عملية مكتسبة؛ تشتمل على تغير الأداء أو السلوك أو الاستجابات، يحدث نتيجة للنشاط الذي يمارسه المتعلم، والتدريب الذي يقوم به والمثيرات التي يتعرض لها، والدوافع التي تسهم في دفعه بهدف تحقيق النضج (عبد الهادي، ٢٠٠٧: ١٠).

من خلال العرض المسبق وبيان مفهوم كل من التعلم واللغة يمكن استنتاج العلاقة بينهما، حيث أن اللغة هي أداة للتعلم، وبدونها يفقد التعلم جزء كبير من خصوصياته واهميته، كذلك لا يمكن أن ننكر الدور الذي تقدمه اللغة في شأن تعليم وتعلم الأطفال، وترميز الاشياء والأحداث بلغة مميزة، أو كلمات يميزها الشخص المستقبل.

خصائص اللغة:

إن اللغة تتمتع بمجموعة من الخصائص التي تنطوي عليها الكثير من الوظائف والمهام والأهمية ومن هذه الخصائص التي أوضحتها (النوايسة والقطاونة، ٢٠١٥: ١٩) على النحو الآتي:

١. تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال بين الناس.

٢. اللغة معاني محددة وواضحة في المجتمع الذي يتحدث فيه أفراده.

٣. تتأثر اللغة بعوامل الوراثة وبسلامة جهاز النطق.

٤. اللغة تعبير عن خبرات الإنسان ومعارفه وتجاربه.

٥. اللغة قابلة للتغير والتطوير بل يشير بعضهم إلى انها تمثيل نحو التبسيط مع مرور الزمن.

٦. اللغة محكومة بقواميس وقوانين تفرضها قواعد اللغة في المجتمع.

٧. اللغة مركبة لانها تنطلق من الحرف ثم الكلمة فالجملة.

٨. اللغة معبرة عن قوة الترابط بين أفراد الامة فهي أحد مقوماتها.

٩. اللغة معاني ومعلومات ضمنية عن الزمان والمكان، وهي وسيلة الاتصال بين الأجيال.

شخصية تشومسكي:

هو مؤسس النظرية التوليدية التحويلية في اللسانيات الحديثة ولد سنه (١٩٢٨) في الولايات المتحدة الامريكية، وتحديداً في مدينة فيلادليفيا، والتحق بجامعة

بنسلفانيا، حيث تابع دروسه في الفلسفة واللسانيات والرياضيات وحصل على الدكتوراه فيها، بعد ذلك عين استاذا اللسانيات بمعهد ماساشوستس التكنولوجي، حيث التقى بالإستاد جوريس هال سنة (١٩٥١)، والذي قام بمساعدته في الحصول على مركز باحث في المختبر الإلكتروني، وهنالك درس الألمانية والفرنسية.

درس السلوك الكلامي في مجال اللغة سنة (١٩٥٩) حيث برهن أن النظرية التي أرتكز عليها المذهب السلوكي كالحافز وتقويته والمثير والاستجابة تحدد على نحو، وله كذلك دراسة حول اللسانيات الديكارتية سنه (١٩٦٦)، وفيها تحدث عن النظرية الكلاسيكية، ونظرية العمليات العقلية لمرافقته لها (لينر، ١٩٨٥: ٣٠).

مؤلفاته:

١. كتاب البنى التركيبية (١٩٥٧).

٢. كتاب مظاهر النظرية التركيبية (١٩٦٥).

٣. الدراسات الدلالية في القواعد التوليدي (١٩٧٢).

النظرية التوليدية:

وتنسب إلى تشومسكي مؤسس النظرية التوليدية التحويلية، ويشترك معه لينبرج، وتعد من أكثر النظريات الألسنية انتشاراً في الوقت الحاضر، والتي ترجع النمو اللغوي إلى العوامل العقلية الفطرية، فقد ركز اصحاب هذه النظرية على التركيب الداخلي للغة، وعلى الانماط العامة للنمو اللغوي، والعلاقة بين النضج

الجهاز العصبي والقدرة اللغوية، وتقوم على المبادئ التي ذكرها (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ١٠٨-١٠٩) على النحو الآتي:

١. اللغة خاصية إنسانية: يرى تشومسكي أن مفاهيم المثير والاستجابة ترتدي بعض المعاني في إجرائها على الحيوان تفقد كل معانيها ومسوغاتها عندما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية، فاللغة عند الإنسان مجرد أصوات أو تنظيم مغلق، يحتوي على عدد من الصرخات التي تقترن بالجوع والخوف؛ في حين اللغة الإنسانية تنظيم مفتوح وخلاق يحتوي على عدد من الأفكار والجمل وغيرها.

٢. الميل الفطري لإكتساب اللغة: عارض تشومسكي واتباعه فريضة أن اللغة فقط تكتسب بالتعلم، وقرر أن الأطفال يولدون ولديهم ميل للإرتقاء اللغوي مثلما يمتلكون القدرة الكاملة على المشي وغيرها من الأمور.

٣. عملية اكتساب اللغة والبنى العقلية النظرية: يؤكد انه لابد لنا تطوير المفاهيم النظرية لاكتساب اللغة، بأن نتخلى عن المذاهب أو الاتجاهات والاعتقادات التي ترد الاكتساب اللغوي إلى تأثير المحيط على الطفل الذي يكتسب لغة بيئته فقط، لأن ما يلزمنا هو الاعتقاد بالمعرفة الفطرية بالمبادئ الكلية التي تخضع إليه اللغة الإنسانية، والتي يمتلكها الطفل الرضيع، وهي التي تقود إلى اكتساب اللغة.

٤. العمليات اللغوية: يشير هذا المصطلح أن للغات بكل أنواعها وأشكالها لها خصائص مشتركة، منها أن اللغة كافة لها مجموعة صوتية محددة تشتق

منها أعداد كبيرة من الأصوات الكلية، وكذلك تشترك في أن العلاقات النحوية نفسها، وأن الأطفال يمرون بالمراحل نفسها بغض النظر عن اللغة التي يتحدثونها، وأن قدرات تعلم اللغة أمر مرتبط بالإنسان نفسه فقط.

أسس النظرية التوليدية عند تشومسكي:

الأساس الأول: أن كل طفل في هذا العالم لديه القدرة الفطرية أن يكون مجموعة من الافتراضات متزايدة في التعقيد، كما انه لديه جهاز عقلياً خاصاً يميز بفطرته الأمور العامة التي تحكم أنظمة اللغات، أي انه يتمكن من معرفة ما هو داخل في لغته وما هو خارج عنها.

الأساس الثاني: يقتصر عمل الطفل في مراحل توليده المبكرة للغة على تحديد الإطار العام للغة، ويميز من بين سائر الانظمة اللغوية، أو ما يطلق عليه اللغة الكلية، وهنا نستطيع القول بأن الطفل قد تمكن من الانتقال من مرحلة (Language) إلى مرحلة (Langue)، وفق مصطلح دي سيوري أي انه ينتقل بذلك من اللغة الإنسانية إلى لغته المحددة، ويتم الانتقال بالاعتماد على ثلاثة انظمة منها النظم الأساسية، والنظم الشكلية، والنظم الإجرائية.

الأساس الثالث: ويتمثل في أن كل طفل يستطيع بصورة طبيعية أن يميز بين بنيتين مختلفتين للغة، هما: البنية العميقة والبنية السطحية، كما انه يلم بالقواعد التي تحول البنية العقلية المخزونة ذهنياً إلى تجسيد أدنى، أي تركيب سطحي، وهذا يساعد الطفل على تكوين فرضيات عقلية، أو ذهنية يستخلصها من الكلام الذي يسمعه، والذي يتألف عادة من خليط غير مفهوم من الأصوات، ويبدأ بالتعديل هذه الفرضيات تدريجياً (خرمان، ٢٠١٣: ١٩).

نظرية تشومسكي بخصوص القواعد العمومية:

يعتقد تشومسكي ان الإنسان مزود بمعرفة لغوية عمومية خاصة؛ سماها القواعد العمومية، والدليل على وجود هذه القواعد مستمد من مصدرين ذكرهما (العمادي وعبد الحق، ب. ت: ١٦٥) هما:

أ- المصدر النظري: وفيه يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كامنه مسبقة تفسر سرعة اكتساب اللغة، ومنطقية ذلك لاكتساب ضمن أطار ومراحل مضطردة، ويضيف تشومسكي بأن المؤشرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي، وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة، وقد تم استخلاص القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللغوية بلغة معينة ولغات أخرى، فهي مبادئ مجردة تقيد استعمال اللغة، وتتألف من قواعد خاصة بلغة معينة، وقواعد عامة تشترك فيها كل اللغات الإنسانية، ومن الجدير بالذكر انها قواعد بسيطة محددة لكنها تفسر ضوابط لغوية معقدة.

ب- المصدر التجريبي: ويهتم هذا المنحى بدراسة البنى السطحية للغات بشتى، لتحديد وتباين اللغات واختلافها، واستخلاص قواعد خاصة وعامة تفسر هذا التباين.

ويلحظ تكامل المصدرين السابقين حيث أن المصدر التجريبي يدعم المصدر النظري بنتائج عملية واقعية أي بشكل ملموس ليس نظري فقط.

مفهوم الجملة عند تشومسكي:

يرى تشومسكي أن اللغة كناية عن مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كل جملة لها طولها محدود، ومكون من مجموعة من العناصر.

فالذي يلاحظ التوليدين يلاحظ أنهم ينطلقون من تعريفهم للجملة أنطلاقا من تصوراتهم لمفهوم قواعد اللغة، فهي عندهم جهاز أو وسيلة لتوليد مجموعة من الجمل الصحيحة، وأشار (بهنساوي، ١٩٩٤: ٣٠) أن هذه القواعد تشمل:

١. النظام اللغوي: الذي يزودنا بالمعلومات عن البنية العقلية للجملة.

٢. القواعد التحويلية: التي تزودنا بالمعلومات عن البنية السطحية للجملة.

٣. النظام الصوتي: الذي يزودنا بالكيفية التي تنطلق منها الجملة.

٤. النظام المعاني: الذي يدلنا على معنى الجملة.

وانطلاقاً من هذا فأن قواعد اللغة عند التوليدين تعني العلاقة بين الأصوات والمعاني، حيث عرفوا التوليدين الجملة بأنها: قرن يحصل على نحو خاص بين تمثيل صوتي وبين ضرب معين من البنى المجردة، تسمى البنية العميقة.

اما الجملة في نظر تشومسكي يرى انها الصيغة الظاهرة في الإشارة إلى المعنى، ومنها تستنبط القواعد التي تساعد الناطق بلغة ما على توليد الصيغ السليمة.

ويقول أيضاً أن المقصود باصطلاح الجملة، هو مجموعة من سلاسل المكونات الأساسية، وليس السلاسل المتكونة من وحدات (محمد، ٢٠١٦: ١٨).

فأذن الجملة عند اتباع هذا المنهج تعد قمة الدراسات اللغوية؛ فلا يمكن أن نبدأ الدراسات اللغوية الا بها، فهم ينطلقون في التحليل من الجملة التي تشمل على عدد من العناصر المكونة الأساسية، وعلى الباحث اللغوي أن يحلل الجملة إلى مكوناتها الأساسية.

التطبيقات التربوية ذات الصلة بنظرية تشومسكي:

١. كان لهذه النظرية أثر حاسم في تقدم تعليم اللغات، فأن ما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

٢. إن هناك نظاماً موروثاً لتوليد النحو، وهذا النظام أو الاستعداد الفطري ليس كافياً، ولا يخفق مهمتها الا إذا عرضنا لغوية في حدها الأدنى.

٣. كان تشومسكي يرى أن عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو، النحو العلمي، أو النحو التربوي، أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل؛ على ان يطبق لمعايير تتضح فيها السهولة والفائدة العلمية، وهذه الطريقة تسهل تدريس النحو، وتحقق المنشود دون التغيير به صراحه.

٤. يقدم تشومسكي عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه في الرؤية التحويلية.

٥. يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية، كي يناسب الاستخدام الوصفي لها (حتاملة، ٢٠٠٦: ٨١).

المصادر

أكسفورد، ريبيكيا (١٩٩٦). استراتيجيات تعلم اللغة، تعريب محمد مدكور، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة الانجلو.

بدير، كريمان (٢٠١٠). الأسس النفسية لنمو الطفل، ط٢، الأردن، عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع.

بكار، عبد الكريم (٢٠٠١). حول التربية والتعليم، ط١، سوريا، دمشق: دار القلم.

بهنساوي، حسام (١٩٩٤). اهمية الربط في التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة الثقافة.

حتاملة، موسى رشيد (٢٠٠٦). نظريات اكتساب اللغة الثانيةوتطبيقاتها التربوية، القسم الأول، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع(٦٩)، ص ٩٣-١٣٠.

زينب، خرمان (٢٠١٣). الملكات اللغوية واليات اكتسابها بين تشومسكي وبياجيه دراسة مقارنة، ط ١، جامعة بجاية

عبد الهادي، جودت (٢٠٠٧). نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، الأردن، عمان: دار الثقافة للطباعة والنشر.

العمادي، عقلة محمود وعبد الحق، فواز محمد (ب. ت). نظريات تعلم اللغة واكتسابها، ط١، العراق، بغداد: جامعة اليرموك.

لينر، جون (١٩٨٥). نظرية تشومسكي اللغوية، الجمهورية العربية المصرية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

محمد، راس الواد سيدي (٢٠١٦) التحويل في النحو العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابو بكر.

النوايسة، اديب عبد الله والقطاونة، ايمان طه طايع (٢٠١٥). النمو اللغوي والمعرفي، ط١، الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في التدريس، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفصل الخامس

أنواع المناهج:

أمام توفر الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تصاحب مجتمع المعرفة لابد من توفر نظام تعليمي يحقق الجودة، ويمنح الفرصة للحصول على خبرات تعليمية تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية لدفع عجلة التنمية الشاملة، فينبغي الاهتمام في إعداد المناهج الدراسية بحيث تراعي العمليات والمهارات العقلية العليا لدى المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعي والمهارات الدراسية الأخرى، من حيث تنظيم المعلومات والربط فيما بينها، والتسلسل المنطقي وحل المشكلات؛ بما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية (التميمي، ٢٠١٨: ٥٥).

تتمحور المناهج الدراسية تبعا للفلسفة التربوية التي توجهها، حول ثلاثة أنواع أساسية، فهناك منهج المواد الدراسية: والذي يتفرع منه منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المتصلة (المترابطة)، ومنهج المواد (المجالات) الواسعة. أما النوع الثاني، فهو منهج النشاط: والذي يتمحور حول ميول الطلبة وانشطتهم. أما النوع الثالث، فهو المنهج المحوري: والذي ينطلق من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم.

وبالرغم من ان هذه الأنواع تفترق في الفلسفة والأهداف، الا انها تلتقي في اعتماد أحدهما على الأخر، فمنهج المواد الدراسية لا بد وأن يراعي بنسبة أو

بأخرى ميول التلاميذ وحاجاتهم، يكونا الهدفان الأساسيان له، كما ان منهج النشاط يحتاج إلى شيء من المواد الدراسية، ولو انها لم تكن نقطة انطلاقه.

وفي الآتي عرض مفاهيمي لمناهج المواد الدراسية والنشاط، مع تبيان أسسها وخصائصها وعيوبها.

أولاً: منهج المواد الدراسية:

منهج المواد المنفصلة (التقليدي):

يعرف منهج المواد الدراسية المنفصلة انه تنظيم للمعرفة على شكل مواد مستقلة، يتناول كل منها نوعاً محدداً من المعارف، تم توزيعها وترتيبها على مراحل الدراسة، وسنواتها، بشكل منطقي يضمن تدرجها وتسلسها وتتابعها (الجابري، ٢٠١١: ١٠٠).

يعد منهج المواد الدراسية أقدم أنواع تنظيمات المناهج وأكثرها شيوعاً، وخاصة في المرحلة الثانوية، وهذا التنظيم يستمد جذوره من المنهج الكلاسيكي أي من الفنون السبعة الحرة، وما زال لهذا النوع من التنظيم مناصروه (هندام وجابر، ١٩٨٢: ١٩٣)

ظهر هذا النوع من المنهج في العصور الوسطى، واستمر التدريس وفقه إلى منتصف القرن العشرين، وقد وجد له مناصرين من قبل أولياء التلاميذ والمعلمين الذين دَرسوا وفق هذا المنهج في تعليمهم السابق، ويعتمد هذا المنهج على نظرية الملكات العقلية، فمثلاً لتنمية ملكة التفكير يجب على التلميذ ان يدرس مادة الرياضيات وهكذا مع باقي الملكات.

وهو منهج يضم عدداً من المواد الدراسية المستقلة، يخصص وقت محدد لكل مادة دراسية، فمادة اللغة العربية مقسمة إلى قراءة وكتابة وقواعد وانشاء ومحفوظات. ولكل قسم وقت أو حصة خاصة، يدرس هذا القسم بمعزل عن بقية اللغة، وهكذا في بقية المواد الأخرى (عبيدات وابو السميد، ٢٠٠٧: ١٠٧).

يعتمد هذا النوع من المناهج على المادة التعليمية المعدة من قبل واضعوا المناهج في العملية التعليمية، والتي تمثلها الوزارة، أو مديرية التربية؛ على شكل كتاب منهجي يتم تدريسه إلى الطلبة في المدرسة، وتكون المعلومات، والخبرات مجهزة ومعدة على شكل كتاب تعليمي واحد، أو أكثر حسب المادة الدراسية التي يتم اعتمادها، حيث يتم تدريس كل مادة بكتاب خاص بها، مثل: مادة اللغة العربية، أو مادة التربية الإسلامية، أو مادة الرياضيات، واللغة الإنكليزية (التميمي، ٢٠١٨: ٥٦).

خصائص منهج المواد المنفصلة:

إن من خصائص منهج المواد المنفصلة هي:

١. الفصل بين المواد الدراسية، حيث يتشكل هذا المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة، وفي ظل هذا المنهج تدرّس كل مادة على حدة، فلها مدرسها وكتابها وامتحانها الخاص.
٢. الكتاب المدرسي مصدر التعلم الوحيد.
٣. التركيز على الخبرات غير المباشرة، وإهمال الخبرات المباشرة. (الجابري، ٢٠١١: ١٠٠)
٤. اتباع أسلوب التنظيم المنطقي عند إعداد المقررات الدراسية.

٥. الـدور الرئيسـي للمعلـم فـي هـذا المـنهج هـو توصـيل وشـرح المعلومـات (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٢٣٢)

٦. سهل البناء والتخطيط والتقويم لأنه مألوف وشائع لديهم.

٧. تقويم تحصيل التلميذ يعتمد على اتقان المعارف واستيعابها وحفظ المادة وتسميعها (النوري، ٢٠٠٥: ٢٢).

٨. الاعتياد عليه والألفة بـه تزيد التوجه الإجتماعي نحو تفضيله على غيره (محمد، ٢٠١٢: ٣٠٤).

٩. يراعي تنمية جانب واحد ومحدد من جوانب نمو شخصية التلميذ ويهمل باقي الجوانب، ويهمل دور اندماج التلميذ ببيئته ومجتمعه.

١٠. لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا يهتم بميولهم واهتماماتهم.

مزايا منهج المواد المنفصلة:

يمكن تحديد مزايا منهج المواد المنفصلة على النحو الآتي:

أ- يسـاهم هذا المنهج مساهمة فعالـة في نقل جانـب من التراث الثقافي علـى المستوى الرأسـي (من جيل إلـى جيل)، وعلـى المستوى الافقـي (من دولة إلى دولة) بطريقة منتظمة.

ب- سـهولة تخطيطـه وإعداده وتنفيذه وتقويمـه وتطـويره (الوكيـل والمفتـي، ٢٠١٢: ٢٣٥)

ت- لا يحتـاج هذا المنهج إلـى معلمين من نـوع خـاص، كمـا فـي المنـاهج الدراسـية الحديثـة، فهـو لا يحتـاج الا إلـى معلـم متقن للمـادة الدراسـية ولطريقة تدريس معينة (الجابري، ٢٠١١: ١٠٣).

ث- وفرة المواد التعليمية التي تناسبه (النوري، ٢٠٠٥: ٢٣).

ج- يكون مألوف لأولياء أمور التلاميذ مما يساعدهم على تتبع تعليم ابنائهم لأكمل دور المعلم وعمله التعليمي.

عيوب منهج المواد المنفصلة:

إن عيوب منهج المواد المنفصلة تكون على النحو الآتي:

١. بني هذا المنهج على فلسفة غير سليمة، إذ يتصور واضعوه ان التوسع في المعلومات، والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الفرد على فهم شؤون الحياة، وعلى اتباع السلوك السليم، وعلى اكتساب العادات المرغوبة.

٢. التلميذ سلبي في ظل هذا المنهج إذ ان عمله الرئيسي هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها، والمعلومات التي يتم استيعابها في ظل هذه السلبية لا تدوم طويلاً، وغالباً ما تتبخر بسرعة من الذاكرة (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٢٣٦)

٣. لا يساعد هذا المنهج على التنمية الشاملة المتكاملة للمتعلمين، لتركيزه على الاهتمام بالجانب المعرفي، وإهمال بقية الجوانب الأخرى للنمو.

٤. المادة العلمية في هذا المنهج منظمة بطريقة منطقية، فهي تخضع لطبيعة المادة، ولا تراعي طبيعة المتعلمين، وبالتالي فالتوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي في هذا المنهج معدوم، وهذا مخالف لأسس تنظيم المحتوى (الجابري، ٢٠١١: ١٠٣-١٠٤)

٥. يهمل الأنشطة المدرسية، ولا يقيم وزن لدورها في العملية التعليمية التعلمية.

٦. لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٧. لا يعير اهتمام بقدرات واستعدادات الطلبة؛ مما يؤدي إلى تسرب الطلبة والرسوب، وهذا بدوره يسبب مردود سلبي على الدولة من الناحية الاقتصادية.

٨. ابتعاد هذا المنهج عن المجتمع والبيئة التي ينتمي إليها التلميذ.

وقد ظهرت محاولات متعددة لتحسين المنهج التقليدي، استجابة للنقد الصريح الموجه إليه، وتحقيقاً للنتائج التي ابانتها البحوث التربوية والنفسية الحديثة، ولعل أهم هذه المحاولات، ما يلي:

- منهج المواد المترابطة.
- منهج المجالات الواسعة.
- منهج الادماج.
- طريقة دالتون. (إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٢٦)

وهنا سنتطرق إلى منهج المواد الدراسية المترابطة ومنهج المجالات الواسعة وفي النهاية نذكر منهج النشاط.

منهج المواد المتصلة (المترابطة):

نتيجة للعيوب والانتقادات التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة، والتي ذكرناها انفاً، ظهر منهج لمعالجة وتحسين منهج المواد الدراسية؛ لكي يستطيع ان يساعد التلاميذ في تكامل نمو شخصياتهم من أكثر من جانب، ويساعدهم على التعامل مع بيئتهم، ويقوي قدرتهم على مواجهة مشكلات الحياة، وسمي منهج المواد المترابطة.

عرفته (النوري، ٢٠٠٥: ٢٤) نعني بالمواد المترابطة المواد التي توجد بينها صلة متبادلة، أي ايجاد الصلات بين المواد الدراسية أو بين بعض الموضوعات منها، وهذا الترابط متروك لحساسية المدرس للعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى.

هو منهج مواد دراسية منفصلة، يسعى إلى اقامة الترابط وفتح النوافذ بين تلك المواد المنفصلة، من خلال اظهار العلاقات التي تربط بين بعضها (الجابري، ٢٠١١: ١٠٥)

وأول من نأدى بفكرة الربط بين المواد هو (هربارت)، يهدف الترابط بين المواد الدراسية إلى ايجاد نوع من العلاقة بين مقررين أو أكثر من المقررات التي تقدم للطلاب، بهدف تحسين تنظيم المادة في المنهج، وتعميق المعرفة لدى المتعلم من خلال إدراك العلاقة التي تربط موضوعات المجال الواحد، أو موضوعات من مجالات معرفية مختلفة، فالفكرة الأساسية للربط، هي ايجاد العلاقة الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة (الجابري، ٢٠١١: ١٠٥).

أنواع الربط:

١. الربط العرضي: يحدث هذا النوع من الربط عفوياً وبدون تخطيط مسبق، بل يعتمد على ظروف المعلم ورغبته في الربط بين المادة التي يقوم بتدريسها، ومادة دراسية أخرى تلقي معها في بعض النقاط المتقاطعة بينهما، هذا الربط يتوقف على خبرة المعلم وحصيلته العلمية، وقدرته على ايجاد العلاقات بين موضوع معين وموضوع أخر داخل المادة التي يدرسها، أو بين مادته والمواد الأخرى.

ويتأثر هذا النوع من الربط بعدة عوامل من أهمها ما أشار إليها (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٢٣٨) وهي:

- طبيعة وخصائص المواد التي يتم بينها الربط.
- حجم المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.
- رغبة المعلم أو عدم رغبته في ربط المواد.
- الوقت المتاح للمعلم ومدى كفاية هذا الوقت أو عدم كفايته.

٢. الربط المنظم: ويعد هذا الربط أكثر فاعلية من الربط العرضي، حيث يتم بالتعاون بين خبراء المناهج والمعلمين، لتحديد المواد التي يمكن الربط بينها، والهدف من هذا الربط، والتأكد من استعمال الطرائق المناسبة لنجاح الربط ووضوحه في اذهان المتعلمين. (الجابري، ٢٠١١: ١٠٦)

خصائصه:

وتنحصر خصائص المناهج المترابطة ربطاً منتظماً بما يأتي:

١. العناية بالمادة الدراسية أكثر من أي اهتمام أخر.
٢. لا يعطي اهتمام للربط بين المواد الدراسية وبين مواقف الحياة المختلفة.
٣. تسير عملية الربط سيرا مصطنعاً في احيان كثيرة، فلم تظهر العلاقات بين مختلف المواد الدراسية في صورة تزيد من تشويقهم نحو دراستها أو توصلهم إلى درجة الفهم الصحيح لمحتواها أو لتنمية مهارات وإتجاهات وقدرات مرغوبة في عملية التعلم (النوري، ٢٠٠٥: ٢٦).

مزاياه:

أ- يتلائم مع طبيعة نظام المرحلة الابتدائية الذي يقوم المعلم فيها بتدريس كافة المواد.

ب- اثارة اهتمام المتعلمين وعامل التشويق.

عيوبه:

١. ركز على الجانب المعرفي وأهمل الجوانب الأخرى.
٢. لم يراعي الفروق الفردية.
٣. الربط كان شكلياً ولم يحدث تغييراً كبيراً.
٤. لم يربط المدرسة بالمجتمع.
٥. أهمل الأنشطة التعليمية.
٦. ظل دور المتعلم سلبي.

منهج المجالات (المواد الواسعة):

ظهرت عدة تعريفات لمنهج المجالات الواسعة فهو محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المقررات، سواء أكانت تنطوي تحت مجال واحد، أم أكثر من مجال. وهو أيضاً تجميع المواد الدراسية المتشابهة، ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات (الجابري، ٢٠١١: ١٠٧).

حيث يتم تنظيم المواد الدراسية في مجالات واسعة، بهدف التقليل من عددها، وهذا المنهج شأنه شان منهج المواد المترابطة، حيث لا يمكن تحقيقه دون وجود

علاقات قوية بين المواد الدراسية بعضها البعض، ويسعى المنهج إلى فهم وإكتشاف التلاميذ للعلاقات بين المواد الدراسية المختلفة (إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٢٦).

نتيجة لعدم تمكن منهج المواد المترابطة من معالجة عيوب منهج المواد المنفصلة ولمحاولة للتغلب على تجزئة المنهج، سعى التربويون لإيجاد منهج جديد يساعد على تخطي الثغرات السابقة ويكون منهج يحقق أهداف التعليم بشكل أفضل، لذلك جاء منهج المجالات الواسعة كخطوة ثانية لتحسين وتطوير منهج المواد الدراسية.

والفلسفة التي بنى عليها هذا المنهج تتلخص في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن هنا اشتق اسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة، وأهم المجالات التي يتكون منها ما ذكرها (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٢٤٠) وهي على النحو الآتي:

١. مجال العلوم العامة ويشمل: الفيزياء، الكيمياء، الاحياء، الجيولوجيا.

٢. مجال اللغات ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير وقواعد وادب ونصوص ومطالعة ونقد وبلاغة واملاء وخط.

٣. مجال التربية الدينية ويشمل: القرآن والفقه والحديث والتوحيد.

٤. مجال المواد الإجتماعية ويشمل: التاريخ والجغرافيا والاجتماع.

٥. مجال التربية الفنية ويشمل: الرسم والتصوير والاشغال والموسيقى.

انتشر استخدام هذا النوع من المنهج، ولاقى رواجاً في المراحل الابتدائية، الا انه لم يحقق ذات الانتشار في المراحل الثانوية، ويمكن أن نعزي ذلك لأن المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية لا تحتاج إلى تعمق كبير في المعلومات، كما أن هذا المنهج لم يحقق ما صمم من أجله، فقد بقيت الحواجز بين المواد، وكانت تختفي خلف تلك المجالات المواد المنفصلة، فلو نظرنا إلى مجال العلوم العامة نرى انها تتألف من جانب من الفيزياء وجانب من الكيمياء وجانب من الاحياء وبعض المعلومات والمفاهيم عن الفلك والجيولوجيا، ولم تترابط أو تندمج فيما بينها.

غير أن واضعي المناهج الجديدة ما لبثوا ان تبينوا ان منهج المجالات الواسعة يقتضي إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية تبعاً لأسس جديدة، ويكفل القضاء على مشكلات منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويحقق الأهداف التربوية الشاملة... وهكذا ظهرت موضوعات مثل: النهضة الصناعية، وسيطرة الإنسان على الطبيعة...الخ. والكتب الدراسية الحديثة للعلوم الإجتماعية مليئة بمثل هذه الموضوعات في الوقت الحاضر (هندام وجابر، ١٩٨٢: ٣٠٥).

ونذكر هنا مزايا منهج المجالات الواسعة وهي:

١. إن هذا التنظيم يحقق ربطاً افقياً بين المواد الدراسية؛ مما يسهل العلاقات بينها، وييسر الإفادة منها في فهم مشكلات الفرد والمجتمع (هندام وجابر، ١٩٨٢: ٢٠٨).

٢. يُملي على المعلم تنمية ثقافته، واتباع دورات تربوية واكاديمية؛ للإحاطة بموضوعات المجال، وطرائق تدريسها، وتقويمها، فلا يبقى حبيس تخصص ضيق (الجابري، ٢٠١١: ١٠٨).

٣. تقليل حجم المواد الدراسية في جدول الطالب، وخفض كثرة المواد على الطلاب (عبيدات وابو السميد، ٢٠٠٧: ١٠٩).

٤. ربط المدرسة بالمجتمع مما ساعد الطالب على مواجهة مشكلات الحياة.

٥. أهتم بإكساب الطالب خبرات وجدانية وحركية بالإضافة للخبرات المعرفية.

عيوب منهج المجالات الواسعة:

إن من عيوب منهج المجالات الواسعة الآتي:

١. لم يختلف كثيراً عن منهج المواد المنفصلة، فبقيت كل مادة وكأنها مستقلة داخل المجال، وبقيت نفس المادة ونفس محتوياتها داخل المجال (عبيدات وابو السميد، ٢٠٠٧: ١١٠).

٢. يحرم هذا المنهج التلاميذ من مزايا التنظيم المنطقي للمواد الدراسية (هندام وجابر، ٢٠٧٧: ٢٠٩).

٣. لا يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة؛ مما يجعلهم سلبيين في معظم المواقف (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٢٤٤).

٤. يركز على الحقائق والتعميمات والمبادئ ويهمل التعمق بالمعرفة، والذي قد يؤدي بالطالب إلى التجريد.

٥. إن عملية دمج المواد بمجال واحد ليست سهلة، وتحتاج إلى متخصصين لصياغة المقررات وإلى معلمين مدربين جيداُ؛ لتنفيذ هذا النوع من المنهج بصورة صحيحة.

ثانياً: منهج النشاط:

إن منهج النشاط ما هو إلا محاولة أخرى للتغلب على بعض نقائض منهج المواد الدراسية، ولقد صمم هذا المنهج بقصد التخلص من سلبية التلميذ والقضاء على إهمال المنهج التقليدي لحاجات التلاميذ وميولهم، ولقد شاع استخدام منهج النشاط على وجه الخصوص في المرحلة الابتدائية (هندام وجابر، ١٩٨٢: ٢١٢)

منذ سنوات طويلة بدأت المناداة بمنهج يحاكي ميول التلميذ وحاجاته واستعداداته، ويركز على ان يكون التلميذ محور العملية التعليمية والتربوية، فقد نأدى (روسو) بالمؤسسات اللامدرسية والاحتكاك بالبيئة، وأن يتم التعليم من الخبرات المباشرة، بعدها في نهاية القرن التاسع عشر برزت بعض المدارس التجريبية في امريكا لكنها كانت محدودة، وكانت لجهود (جون ديوي) في مدرسته التجريبية، وتأكيد على الحرف وليس على المواد الدراسية الاثر البارز في انتشار هذا المنهج، ففي السنوات اللاحقة تأثر التربويين بآرائه وفتحت مدارس اعتمدت هذا المنهج، من هذه المدارس مدرسة (مريام) التجريبية ومدرسة (كولنز) التجريبية.

قد راعى (ديوي) عند تخطيطه المنهج، أربعة من الدوافع الإنسانية، هي: الدافع الإجتماعي، الدافع للانشاء والتصميم، الدافع للبحث والتجريب، الدافع للتعبير عن الذات (إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٢٨).

وقد تمحورت مناهج النشاط حول نقطيتين رئيسيتين:

- النقطة الأولى: ميول المتعلمين وحاجاتهم.
- النقطة الثانية: مواقف الحياة الإجتماعية (الجابري، ٢٠١١: ١١٠).

وتنظم أنشطة هذا المنهج بطريقة (المشروعات أو المشكلات)، حيث تكون أغلب الأنشطة بصورة المشروعات وقليلاً بصورة المشكلات.

خصائص منهج النشاط:

إن من خصائص منهج النشاط التي أشار إليها التميمي (٢٠١٨: ٧٥) وهي على النحو الآتي:

١. يعمل هذا المنهج على تنمية التفكير العلمي في حل المشكلات لدى المتعلمين، واستخدام عملية الاستقصاء والبحث بالاعتماد على الذات، وتطوير الامكانات الفردية في ايجاد الحلول في عملية التعلم.

٢. يستطيع المتعلم توظيف الخبرة التي توصل اليها في جميع المواد الدراسية، ويجعلها على شكل شبكة مترابطة من المعرفة، فهو يرى أن عملية التعليم وسيلة للمعرفة لا غاية بحد ذاتها، فهو يوظف المعرفة في النشاط للتوصل لكافة الحلول.

٣. منهج النشاط يعتمد على العفوية والتلقائية، فهو لا يعتمد على خطة مجهزة سابقاً، إنما يتطور تبعاً للنمو السريع، ونضوج المعرفة الذاتية للفرد، وتطورها وفق قدراته.

٤. يكون دور المتعلم ايجابي، وليس سلبي، لأنه يعتمد على نشاطات يعتمدها، ويقوم بتنفيذها وفق الميول، والرغبات، والاتجاه بنفسه، وبدون توجيه أحد، أو منهج مطلوب ومعد سابقاً.

٥. يتم التقييم في منهج النشاط على أساس الاثر المتحقق من المعرفة، وليس كم المعلومات درسها، إنما ما يجيد استخدمه، وما يستطيع أن يفعله، وبهذا تكون المعرفة أطول استمراراً واعمق فهماً.

٦. المشاركة الجماعية والتفاعل الايجابي، واحترام الآخرين في العمل المشترك في النشاطات المختلفة.

مزايا منهج النشاط:

١. يتيح منهج النشاط الفرصة لنمو التلميذ في جميع الجوانب ويعتبر ذلك هدفاً من أهم أهداف التي تسعى التربية لتحقيقها.
٢. اعتماد التلاميذ على أنفسهم في جميع المعلومات بتنفيذ المشروعات يوفر للمعلم الوقت الكافي لكي ينمو مهنياً وذلك عن طريق تجديد معلوماته وتوسيع مجال قراءاته واطلاعه.
٣. في ظل هذا المنهج يلازم التقويم الأنشطة المختلفة خطوة بخطوة وبهذا يتحقق مبدأ التقويم المستمر.
٤. للتلميذ دور إيجابي في هذا المنهج فهو يساهم في اختيار المشروعات وفي وضع خططها وفي تنفيذها وتقويمها (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٣٠٥).
٥. هذا التنظيم المنهجي اعطى دفعة قوية لدراسات نمو الأطفال (هندام وجابر، ١٩٨٢: ٢٢١).

عيوب منهج النشاط:

إن من عيوب منهج النشاط هي:

١. صعوبة تحديد ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.
٢. عجز هذا المنهج عن تمكين التلاميذ من اتقان المواد الدراسية.
٣. صعوبة تحقيق مبدأ الاستمرارية إذا نظم المنهج على أساس الميول (هندام وجابر، ١٩٨٢: ٢٢٣-٢٢٥).

٤. ضآلة المعرفة التي يكتسبها المتعلمون وضعف اتقانهم المقررات الدراسية، حيث يقتصر تعلمهم على المعارف التي يحتاجون إليها عن طريق ما يمارسون من أنشطة.

٥. إهماله الماضي والمستقبل واهتمامه بالحاضر فقط (الجابري، ٢٠١١: ١١٥).

٦. من أهم عيوب هذا المنهج تنظيمه فيصورة مشروعات فقط، أو مشكلات فقط، بينما يجب تنظيمه في صورة عدد معين من المشروعات وعدد أخر من المشكلات.

٧. لا يسمح منهج النشاط بترابط الخبرات بطريقة جيدة ومنتظمة، إذ قد يتم الترابط أو لا يتم، وإذا ما تم فقد يكون ذلك بطريقة جيدة، وقد يكون بطريقة سيئة لأن الترابط مرهون بالصدفة.

٨. لا يسمح منهج المشروعات بالتعمق في المعلومات إذ انه يكتفي فقط بتقديم عموميات الثقافة دون الدخول فيها بالتعمق الكافي، وبالتالي فهو لا يصلح الا المراحل التعليم الأولى، وهي المرحلة الابتدائية أما المرحلة المتوسطة والثانوية فهو لا يناسبها للسبب المذكور (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢: ٣٠٧)

المصادر

إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٢). منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

التميمي، رائد رمثان حسين(٢٠١٨). المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الجابري، كاظم كريم (٢٠١١). المنهج والكتاب المدرسي. ط.١، دار الكتب والوثائق، بغداد.

عبيدات، ذوقان وابو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، طاهر محمد الهادي (٢٠١٢). اسس المناهج المعاصرة، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

النوري، يسرى كريم هاشم (٢٠٠٥). بناء إنموذج لتقويم منهج مادة التاريخ في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة.

هندام، يحيى حامد وجابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٢). المناهج اسسها تخطيطها، تقويمها، ط ٦، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار النهضة العربية.

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد امين (٢٠١٢). اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط٥، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفصل السادس

المنهج المحوري:

دعا الهربارتيون نسبة إلى فريديك هربارت المربي الالماني المعروف إلى اعتبار موضوع دراسي معين، أو أكثر كمادة تركيزية، أو تصميم منهجي يدرسه جميع التلاميذ، ثم ظهرت خطتان دراسيتان في المانيا تجسد مفهوم المنهج المحوري، أحداهما عرفت باسم خطة (زيلر)، والأخرى بخطة (باركر)، وبالرغم من انه بدايات النظرية التطبيقية فان المنهج المحوري لم يتطور وبشكل ملموس في التربية.

وفي ظل تحديات القرن العشرين وفي سنة (١٩٣٣) ظهرت رابطة التربية التقدمية للدراسة واستمرت ٨ سنوات، ومن أهم نتائجها أن النجاح في الدراسة الجامعية يرتبط بمدى المعرفة في منهج المدرسة الثانوية، وقد مهدت لظهور المنهج المحوري، وفي ظل النقد المتكرر لتنظيم المواد المنفصلة ظهرت الحاجة إلى تنظيم جديد للمناهج الدراسية، تنظيم لا يهتم بالمعرفة فقط ولا يعتمد على الكتاب فقط، أو على طريقة التلقين، إنما تنظيم يهتم بحاجات الأفراد وميولهم ومشكلاتهم الواقعية، ويحقق الاتصال والتلاحم بين عناصر المعرفة الإنسانية، ويستند إلى نظرية سليمة للتعلم في ضوء ما توصل إليه علم النفس التعليمي من فهم وطبيعة هذا التعلم وشروطه، واستجابة لذلك كله تعرض تاريخ علم المناهج

لتطورات هامة؛ على طريق التجديد سبقت ظهور المنهج المحوري على المسرح التربوي ومهدت له (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨٧: ٢٣٥).

ويختلف الكتاب في تفسيرهم للمنهج المحوري فيعرفه البعض بانه خطة تنظيم وتخطيط الجزء الأساسي لبرنامج التعليم العام في المدرسة.

ويقصد أيضاً بالمنهج المحوري انه ذلك المنهج الذي يزود التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة، وفي الوقت نفسه يشتمل على الجانب المتخصص اللازم لكل فرد، لكي يحقق أقصى درجات النمو الذي أسمى له قدراته واستعداداته وميوله الخاصة (تمار وبن بريكة، ٢٠١٦: ٢٧).

وبذلك يشير مفهوم المنهج المحوري على انه مجموعة الخبرات التعلمية المستمدة من خبرات الحياة ترتبط بحاجات مشتركة يشعر بها المجتمع وتهم جميع المتعلمين وتنظم بشكل مترابط ومتكامل وعليه يشتمل المنهج المحوري على جانبين وأشارت إليهما (الفتلاوي، ٢٠٠٦: ٢٧٢-٢٧٣) هما:

أ- الجانب الأول: يتضمن المواد التعليمية والخبرات المنظمة، والتي تعد أساسية للمتعلمين جميعهم يتم تخصيصها لتحقيق نمو كفاياتهم الإجتماعية والشخصية العامة؛ التي تساعدهم على التفاعل النشط في المجتمع ويعرف هذا الجانب بالبرنامج العام.

ب- الجانب الثاني: هو قائم على فكرة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بإتاحة الفرصة لهم في عدد من المجالات الدراسية، أو الخبرات

التعليمية التي يختار منها كل متعلم ما يتلاءم وقدراته واستعداده وميوله وحاجته الخاصة، ويستهدف هذا الجانب التدريب المهني، وكيفية استثمار أوقات الفراغ وتنمية كفايات شخصية قائمة على الاختلاف بين المتعلمين، ويعرف هذا الجانب بالبرنامج الخاص.

علاقة المنهج المحوري بالمعلم:

حيث تتعدد أدوار المعلم في المحور لتشمل:

١. موجه ومرشد للمتعلمين عن قرب عن طريق اقامة علاقة مباشره معهم.
٢. صديق عن طريق أيجاد علاقات قوية مع المتعلمين من أجل تحقيق أقصى توجيه شخصي وجماعي لعملية التعلم.
٣. مشارك عن طريق العمل كعضو في جماعة المتعلمين، وتقديم المقترحات وتحمل المسؤولية معهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

علاقة المنهج المحوري بالمتعلم:

تقوم عمليات التعلم في هذا المنهج كما ذكرتهم (الفتلاوي، ٢٠٠٦: ٢٧٤) على النحو الآتي:

أ- الموقف المشكل الذي ينبع من حاجة المتعلم المرتبط بهدف ما.
ب- العمل أو النشاط الموجه.
ت- الخبرة المكتسبة وتحدث اثناء تفاعل المتعلم مع موقف تعليمه في الفصل أو المدرسة أو المجتمع.

علاقة المنهج المحوري بطرائق التدريس والأساليب التدريسية:

١. تهتم بمشكلات التلاميذ وايجاد حلول لها.

٢. لا يتقيد بطرق التدريس خاصة.
٣. الاعتماد على أسلوب حل المشكلات.
٤. الخبرة هي أساس التعلم.
٥. تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

علاقة المنهج المحور بالتقويم:

تركز عمليات التقويم في هذا المنهج على ما توصل إليه المتعلمون وفق الأهداف المحددة ويأخذ التقويم جانبين هما

١. جانب التقويم الفردي وذلك باتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتقويم نتائجهم بانفسهم وفق الأهداف المحددة.
٢. جانب التقويم الجماعي وذلك باتاحة الفرصة أمام الجماعات الصغيرة في تقويم نتائج عملها في المشكلة (الفتلاوي، ٢٠٠٦: ٢٧٦).

فلسفة المنهج المحوري:

إن الفلسفة التي يستند إليها المنهج المحوري هي تمكين تحقيق الكفايات لكل المواطنين من أجل مساعدتهم على التعلم النشط في المجتمع، هذا بالاضافة إلى اشباع الميول الخاصة، وتحقيق الكفايات المهنية على اعتبار انها تضمن وظائف أو اغراض المنهج المحوري.

التخطيط في المنهج المحوري:

إن أي مخطط لمنهج المحوري لابد ان يراعي الاسس التالية عند تخطيطه لهذا المنهج

١. التعرف على خصائص المجتمع (مشكلاته وحاجات التلاميذ ودوافعهم).

٢. تحديد المشكلات التي يجب دراستها وميادين الخبرة التي اكتسبها في صفوف الدراسة المختلفة وان يشارك في تحديدها الخبراء والمعلمون والتلاميذ.
٣. الاتجاه في تنظيم خبرات المنهج المحوري نحو الدراسات القائمة حول وحدات دراسية أو إتخاذ الوظائف الإجتماعية محوراً للدراسة.
٤. التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في الحاضر والمستقبل.
٥. ربط محتوى المنهج بما درسه التلاميذ بحيث يؤدي إلى تكامل المعرفة.
٦. التخطيط لاوجة النشاط الفردي والجمعي للتلاميذ.
٧. تحديد نواحي التقويم وأساليبه وادواته.

أنواع المنهج المحوري التي تركز على المادة الدراسية:

إن أنواع المنهج المحوري التي تركز على المادة الدراسية تكون على النحو الآتي:

١. المحور الذي يقوم على ربط المواد المتشابهة التي تدرس في صف معين.
٢. المحور الذي يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد بحيث تذوب الفوارق المندمجة مثل دمج التاريخ بالجغرافية أو دمج التاريخ بالادب.
٣. المحور الذي يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرض بالمعلومات المرتبطة بهذا الموضوع كافة مثل الماء والهواء.

خصائص المنهج المحوري:

لقد أوضح (العزاوي، ٢٠٠٩: ١٠٩) خصائص المنهج المحوري وهي:

١. احتواء المنهج المحوري على قدرات عامة تكون أساسية لجميع الطلبة، لذلك يمكن اعتبار المنهج المحوري نوعاً من التعليم العام.
٢. يضم المنهج المحوري نشاطات مصممة لتطوير معارف ومهارات هي من تخطيط الطلبة والمدرسين معاً.
٣. قيام المنهج المحوري بالتهيئ والاستعداد وإتخاذ الاحتياطات اللازمة لمعالجة بعض الحاجات الخاصة عند ظهورها.
٤. يؤكد المنهج المحوري انه من الأفضل تدريس بعض الموضوعات عند الحاجة إليها، وليس تدريسها عندما يأتي دورها، كما وردت في سياق المنهج الدراسي.
٥. المنهج المحوري يتجاهل الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية.

مميزات المنهج المحوري:

إن من مميزات المنهج المحوري تكون على النحو الآتي:

١. اتاحة الفرصة أمام الطلبة لتدريبهم عملياً على مواجهة مشكلات الحياة وأساليب حلها.
٢. تنمية ميول الطلاب فضلاً عن تنمية القدرات الخاصة للنجاح في المجتمع.
٣. التخطيط التعاوني بين المعلم والطالب والإفادة من خبرات الطلاب.
٤. توفير فرص العمل الجماعي والفردي (التميمي، ٢٠٠٩: ١٢٢).

٥. يعمل على ربط بين المواد الدراسية، ويوجه لاستخدامها فيما يتناسب معها من مواقف وأنشطة يمرون بها أو يمارسونها؛ مما ينمي لديهم إدراك وحدة المعرفة الإنسانية

٦. يوفر الدافعية نحو التعلم لانه يقوم على مشكلات التلاميذ وحاجاتهم ومطالب الحياة الاجتماعية، فلا يتقيد بالتنظيم المنطقي للمادة بل بربط الدراسة بالحياة والعلم والعمل.

٧. يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تنظيمه المرن الذي يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعاً لقدراته وحاجاته وسرعة تعلمه.

٨. يهتم المنهج المحوري بأسلوب حل المشكلات فينظم المنهج في صورة المشكلات يتعاون التلاميذ والمعلم في التخطيط لحلها (تمارا وبن بريكة، ٢٠١٦: ٢٨)

عيوب المنهج المحوري:

إن من عيوب المنهج المحوري الآتي:

١. يتطلب المنهج المحوري مدرسين مؤهلين لتطبيق هذا المنهج.

٢. عدم تقبل أولياء الأمور بوجه عام لفكرة المنهج المحوري فمعظم الاباء يعارضون بشدة تغيير المناهج.

٣. عدم ملائمة المنهج لما تتطلبه الجامعات من مستلزمات.

٤. قد يقتصر المنهج المحوري في اتقان المهارات على بعض مجالات التخصص مثل العلوم والتاريخ (العزاوي، ٢٠٠٩: ١٠٩).

٥. صعوبة إعداد الجدول المدرسي نظراً لطول الفترة الزمنية المستخدمة في الدراسة المحورية.

٦. رغم تنوع الخبرات في المنهج المحوري واختلاف الطرائق والأساليب المستخدمة الا انه لا يزال منهجاً معرفياً في محتواه، ولا يزال تعليماً لفظياً في أغلب جوانبه (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨٧: ٢٤٦).

منهج الوحدات:

ظهرت الوحدات كطريقة لتنظيم المناهج للرد على الانتقادات التي وجهت لتنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وعلى التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ. (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨٧: ٢٥٨) وتعرف الوحدة الدراسية على انها:

- محاولة لتنظيم المنهج واحداث التكامل فيه بحيث يتمكن التلميذ من تحقيق أهدافه المرغوبة في التعلم بأسلوب له معنى وبشكل دائم ومتصل.
- الوحدة الدراسية: هي أي تقسيم كبير أو صغير للمقرر الدراسي، حينما يتم تعلمه والسيطرة عليه يعطي الفرد البصيرة والتقدير والتذوق، والتحكم في بعض عناصر واشكال الحياة.
- الوحدة الدراسية هي شاملة من حيث المجال، فيها تنظيم النشاط والمواد التعليمية، بحيث تكون وحدة أو كلاً لا أجزاء منفصلة من المعرفة، تقدم في صورة سلسلة من الموضوعات تعين وتحفظ يوميا.

الاسس التي تقوم عليها الوحدة:

إن من الاسس التي تقوم عليها الوحدة تكون على النحو الآتي:

١. ازالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.
٢. بناء الوحدة يكون على أساس نشاط التلاميذ وإيجابيتهم.
٣. ينحصر الدور الرئيسي للمعلم اثناء تدريس الوحدة في ارشاد التلاميذ وتوجيههم.
٤. تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.
٥. تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية.

أنواع الوحدات:

هناك أنواع متعدد من الوحدات يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين هما:

أولاً: الوحدة القائمة على المادة الدراسية.

ثانياً: الوحدة القائمة على الخبرة.

أولاً: الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

ظهرت الوحدات الدراسية كحلقة من حلقات تطوير المناهج الدراسية المنفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية أحدث صورة من الصور المطورة لمنهج المواد الدراسية، وتعتبر المادة الدراسية المحور الرئيسي للوحدات القائمة على المادة الدراسية، ولكن لا تكون المادة الدراسية منفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية أحدث صورة من الأنشطة لتكوين السلوك المرغوب للتلاميذ، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وفـي هـذا النـوع مـن الوحـدات تـدور الدراسـة حـول محـور رئيسـي مـن المـادة الدراسية ذاتها، ولكنـه يعالج ناحيـة ذات أهميـة فـي حياة الطلبـة، ولا يتقيد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرس في الوحدة تنظيماً منطقياً.

كما انه لا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى، ويتخذ هـذا النـوع مـن الوحـدات صـوراً مختلفـة، فمـن الممكـن ان يكـون محـور الوحـدة موضوعاً من موضوعات المادة، وقد يكون في صورة مشكلة أو قد تدور الوحدة حول قاعدة أو تعميم (العزاوي، ٢٠٠٩: ١١٤).

ثانياً: الوحدات القائمه على الخبره:

وهذه الوحدات يدور محورها حول حاجات الطلاب ومشكلاتهم التي يواجهونها في بيئتهم، ومن تسميه هذا النوع من الوحدات يتضح انه يهتم بالخبرات التربويه وربطها بماده الدراسة، وتتيح الفرصه للتلميذ كي ينتفع بها جميعا في اشباع حاجه أو حل مشكله.

خصائص منهج الوحدة الدراسية:

إن من خصائص منهج الوحدة الدراسية يكون على النحو الآتي:

١) تقوم الوحدة الدراسية على أساس وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام: أن الوحدة تراعي ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ، فهم يختلفون في قدراتهم العقلية وفي ميولهم وحاجاتهم، كما تتباين إتجاهاتهم وخلفياتهم الثقافية التي تتاثر بنوعيات البيئات التي يعيشون فيها.

٢) تقوم الوحدة الدراسية على أساس تخطيط والإعداد المسبق: الوحدة الدراسية في مراحل إعدادها تحتاج إلى اختيار الموضوع الذي ستعالجه والأهداف التي ترمي إلى بلوغها مع التلاميذ، وكذلك الطرق التي ستستخدم لتنفيذها والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم اللازمة، فهي تخطط كما يتم إعدادها قبل التنفيذ.

٣) تقوم الوحدة الدراسية على أساس العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ في مرحلتي التخطيط والتنفيذ: الوحدة الدراسية لا تقتصر في أهدافها على إكساب التلاميذ الحقائق أو المفاهيم، وإنما تستهدف أيضاً تحقيق أهداف وجدانية ومهارية، فالوحدة الدراسية ترمي إلى تشجيع التلاميذ على العمل في فريق، وهم في هذا الصدد يعملون معاً ومع المعلم تخطيطاً وتنفيذاً.

٤) تتقوم الوحدة الدراسية على أساس التنوع في طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم: لا توجد طريقة تدريس واحدة تكفي لتحقيق جميع الأهداف، وهذا الأمر ينطبق على الوسائل التعليمية، فهي تتكامل مع عملية التدريس في تحقيق الأهداف، وطبقاً لنوع الأهداف المرغوب فيها يتم تحديد نوع الوسيلة وتخطيطها وإعدادها للاستخدام، وفي مثل هذه الحالة ينصح ان يشارك المتعلم أيضاً في عملية إعداد الوسائل، كما تفرض تنوعاً في أساليب التقويم بحيث تقيس في مجموعها كافة أوجه التعلم التي تشملها الخبرات التعليمية (اللقاني، ٢٠١٣: ٣٤٩-٣٥٣).

٥) إن يكون للوحدة الدراسية موضوع رئيسي: أن الوحدة الدراسية تحقق التكامل في عملية التعلم، ولعل بداية تحقيق هذا التكامل تكمن في ان يكون للوحدة

موضوع رئيسي يدور حوله العمل والنشاط، وهذا يعني أن إرتباط الوحدة بموضوع رئيسي لميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم يحقق التكامل الداخلي لدى التلاميذ في عملية التعلم.

٦) أن تكون الوحدة الدراسية ذات معنى وأهمية للدارسين: أن الوحدة تسعى كمحتوى وطريقة إلى تحقيق غرض نافع للتلاميذ، ولكي يتحقق ذلك يجب ان تنبع من ميول التلاميذ وحاجاتهم، وان ترتبط ببعض العناصر الحقيقة للحياة اليومية، وان تعالج مواقف قريبة بقدر الامكان من مواقف الحياة التي يتعرض لها التلاميذ (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨٧: ٢٦١-٢٦٢).

مزايا منهج الوحدة الدراسية:

إن من مزايا منهج الوحدة الدراسية التي ذكرها (تماروبن بريكة، ٢٠١٦: ٣٤) هي:

١. يعتمد على نشاط التلاميذ الذي يتيح لهم المرور بالخبرات المربية، والتي تشكل محتوى المنهج، ومن خلالها يكتسب التلاميذ المعارف والمهارات التي يشعرون بفائدتها.
٢. يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يقوم كل تلميذ بالأعمال التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وتشبع حاجاته.
٣. يعمل على ربط أجزاء المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة.
٤. تعتني الوحدة الدراسية بالمادة التعليمية والتلميذ والبيئة والمجتمع.
٥. يعمل هذا المنهج على ربط المدرسة بالبيئة من خلال الزيارات الميدانية والندوات والمعارض.

عيوب منهج الوحدة الدراسية:

أ- يساعد التلميذ على إكساب المعارف والمعلومات العامة؛ أكثر مما يساعد على إعداد الشهادات.

ب- يركز على النشاط فلا يتيح الفرصة للمتعلم للتزود بالقدر الكافي من المعارف والمعلومات في عصر يطلق عليه عصر المعلومات.

ت- يصعب تنفيذه في الدول النامية نظراً لما يتطلبه من مدارس ذات مميزات خاصة، بالاضافة إلى فئة من المعلمين أعدوا خصيصاً للقيام بتدريس الوحدات الدراسية (تمار وبن بريكة، ٢٠١٦: ٣٤).

وقد يتبادر سؤال هل يوجد منهج دراسي مثالي ولمإذا؟

المنهج المثالي ثابت غير قابل للتطور لانه يحتوي على مجموعة من القيم والفضائل والحقائق المطلقة.

أما المناهج اليوم في تغير وتطور مستمر لأن المناهج الدراسية تخضع إلى عملية تقويم بين الحين والأخر، سواء كان ذلك في مرحلة الإعداد والبناء والتجريب أو في مرحلة الاستخدام أو ما بعد التطبيق، وذلك للتأكد من انها لازالت تحقق الأهداف التي وضعت، وإنها في الوقت نفسه تواكب روح العصر وميادين العلوم والمعارف بهدف معرفة جوانب القصور وجوانب القوة فيه، لذلك لا يوجد منهج مثالي في المفهوم الحالي.

المصادر

تمار، ناجي وبن بريكة، عبد الرحمن (٢٠١٦). المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعرفة للنشر

التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩). المنهج وتحليل الكتاب، العراق، بغداد: مطبعة دار الحوراء.

عبد الموجود وآخرون، محمد عزت (١٩٨٧). أساسيات المنهج وتنظيماته، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٩). المناهج وطرق التدريس، ط١، الأردن، عمان: دار دجلة للطباعة والنشر.

اللقاني، أحمد حسين (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٤، مصر، القاهرة: علم الكتب للطباعة والنشر.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٦). المناهج التعليمية والتدريس الفاعل، ط١، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفصل السابع

الكتاب المدرسي:

يعرف هو نوع من الكتب الدراسية التي تستخدم عادة في مراحل التعليم الإلزامي قبل الجامعي، وهي تمثل الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي، ويأخذ الكتاب المدرسي موقعاً مهماً في منظومة التدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التربية المدرسية (التميمي، ٢٠١٨: ١٦٤).

إن الكتاب المدرسي أحد مكونات المنهج المهة التي تكون مكتوبة بشكل ورقي تحتوي مادة تعليمية تعتبر مرجعا أساسيا للمعلمين يدرسون المتعلمين وفق مفرداته ويزودونهم بالمعلومات الموجده به ويقوم المعلمون بقياس مستوى تقدم المتعلمين وتقييمهم.

الكتاب المدرسي الورقي عنصر مهم في العملية التعليمية ولولاه لكان هناك اضطراب كبير ونقص في العملية التعليمة، رغم كل ما قيل ويقال عن الكتاب المدرسي إلا أنه ما يزل يحتفظ بقيمته التعليمية التربوية، فقد عد الكثير من المربين بان الكتاب المدرسي هو الترجمة والتطبيق الحقيقي للمناج الدراسي ولا تتم العملية التعليمية بدونه (التميمي، ٢٠١٨: ١٦٦).

ويحتوي الكتاب المدرسي على مجموعة خبرات تعلمية يتفاعل معها المتعلم وتنمي شخصيته في جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية ويتمثل دور المعلم في مساعدة المتعلم على التعلم بطريقة فعالة من خلال التوجيه والإرشاد.

أسس بناء الكتاب المدرسي:

يُعد الكتاب المدرسي أداة من أدوات التعليم، وهو انعكاس للمنهاج لذا ينبغي أن يكون جيداً وصالحاً في يد المعلم والمتعلم، وألا يكون مقتصراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهج المقرر وحدها، أو على الحقائق النظرية المجردة المطلوب من المتعلمين دراستها، وإنما ينبغي أن يُعنى الكتاب المدرسي بتوفير فرص كافية ومتعددة للطلبة، لمراعاة ميولهم واتجاهاتهم، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم (التميمي، ٢٠١٨: ١٦٧).

يقصد بأسس إعداد الكتاب هنا، مجموع العمليات التي يقوم بها المؤلف لإعداد كتابه قبل أخراجه في شكله النهائي، وطرحه للاستخدام في فصول تعليم. يفترض إجراء عدد من الدراسات قبل تأليف أي كتاب، ويتوفر عدد من الأدوات والقوائم والنصوص التي يعتمد عليها تأليف الكتاب، ويُقصد بذلك أيضاً ما يقوم به المؤلف من عمليات لازمة لإعداد الكتاب سواء كانت بحوثا أجراها، أو أدوات وقوائم أعدها أو نصوصاً رجع إليها، أو تجريباً قام به.

الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي:

أولاً: الأساس الإجتماعي: يؤخذ بنظر الاعتبار في ضوء هذا الأساس أن يكون الكتاب أداة أو وسيلة لتحقيق:

أ- تقديم المادة الأساسية مع الحرص على إبراز الإتجاهات المشتركة العامة المحققة للتماسك الإجتماعي وتوفير صفة إمكانية الاستخدام الإجتماعي للمادة.

ب- خدمة ما تستهدفه الدولة من إتجاهات إجتماعية وقومية وتنمية صفات المواطنة.

ت- تعزيز مفاهيم وممارسات النظام السياسي القائم كنظام إجتماعي وأسلوب تفكيره.

ث- توفير صفة الحداثة في المعلومات.

ثانياً: الأساس الفلسفي: يؤخذ بنظر الاعتبار في ضوء هذا الأساس أن يكون الكتاب أداة أو وسيلة لتحقيق:

١. تكميل مواقف تعليمية معينة وتقديم التفسيرات اللازمة عنها، إذ يرجع الطالب إلى الكتاب لاستكمال ما ينقصه من معلومات حول تلك المواقف من دون التقيد بترتيب موضوعاتها أو الإيمان المطلق بما هو وارد فيها، كي يمكنه تفهمها وإضافة ما يعتقده ضرورياً إليها.

٢. تقديم رصيد يحتوي على خلاصة تجارب الإنسان في مجال معين، وما توصل إليه من حلول في مشكلاته المختلفة، كي ينتفع الطالب به في مواجهة خبرات الحياة.

٣. توفير صفة الجمع بين المادة وطريقة التدريس، كي يمكن استخدامه كوسيلة في ترجمة الأهداف المنهجية إلى سلوك يؤديه الطالب.

٤. بناء شخصية الطالب في مجال الخبرات الإجتماعية والعلاقات الإنسانية.

٥. تغيير وتطوير المواقف التعليمية في الإتجاهات المتفق عليها.

٦. تقديم مادة تحفز الطالب على التفكير.

ثالثاً: الأساس النفسي: ينبغي أن تكون مادة الكتاب في ضوء هذا الأساس قادرة على:

١. تبصير الطالب بواقعه.

٢. إثارة فكر الطالب وتوسيعه وتعميقه.

٣. مخاطبة الطالب ككائن ناشط متكامل.

٤. إبراز العلاقة بالمواد الدراسية الأخرى في الصف نفسه.

٥. التلاؤم ومستوى نضج الطالب والاتصال بميوله وحاجاته وتنميتها.

٦. تكوين الإتجاهات والقيم وتنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

رابعاً: الأساس العلمي: هناك أسس تجريبية يمكن أتباعها عند تأليف الكتاب المدرسي يؤخذ فيها كل من المدرس والطالب بنظر الاعتبار وهي:

أ- تجريب تدريس الكتاب قبل طبعه لتحديد جوانب القوة وبقائها فيه وجوانب الضعف وأزالتها منه، مثل لغته الصعبة، وأسلوبه المعقد، وطريقة عرضه الغامضة، والعمل على إيجاد الوسائل الملائمة لتعديل مادته، وتحديد أسلوب العرض المناسب لها.

ب- إجراء دراسات علمية على الطلبة الذين يؤلف لهم الكتاب لكي تحدد قدراتهم وحصيلتهم اللغوية في مختلف المواد الدراسية والموضوعات التي

يميلون إليها، والموضوعات التي تُعد أساسية بالنسبة لمرحلتهم العمرية والدراسية، والحروف والألوان والرسوم الأيضاًحية المناسبة لهم، والإتجاهات العلمية أو الإجتماعية وإلى غير ذلك من الأمور التي من شأنها التأثير على فاعلية الكتاب في تعليم الطلبة. (بحري وعايف، ١٩٨٥: ١٩٨).

الأسس النظرية في بناء الكتاب المدرسي:

هناك أسس نظرية يجب توافرها عند بناء الكتاب المدرسي لا يمكن حصرها جميعاً تحت هذا العنوان ولكن يمكن أن نذكر ما أشار إليها (رضوان وآخرون، ١٩٨٢: ٤٠٢) على النحو الآتي:

١. أن المقرر المدرسي لأية مادة من مواد التعليم يعد تفصيلاً وتطبيقاً لأهداف المنهاج فإن على الكتاب المقرر لتلك المادة أن يكون كتاباً ملائماً يأخذ في اعتباره جميع أقسام ذلك المقرر الذي يطلب تعلمه وتعليمه من قبل التلاميذ على نحو أفضل وبالاستعانة به وبغيره من الكتب أو المراجع ذات العلاقة بالموضوع.

٢. ألا يكون مقصوراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهاج المقرر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النظرية المجردة المطلوب دراستها من قبل التلاميذ ضماناً لنجاحهم في الاختبار فقط، وإنما يجب أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنمو التلاميذ وميولهم وإتجاهاتهم لإشباع حاجاتهم ورغباتهم والتدريب على المهارات، وبما يساعدهم على التصرف

باتزان، والتصرف بعقل في المواقف الحيأتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلية.

٣. أن يوفر فرصاً كافية؛ لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه التلاميذ من معلومات سابقة، بحيث تصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتسم بالعمق والتكامل والشمول المطلوب.

٤. إن الكتاب المدرسي يعد وسيلة رئيسة من وسائل تنفيذ المنهج، فإنه يحسن أن يشترك في إعداده المعلمون إشراكاً فعلياً؛ لأن ذلك يساعدهم في فهم الكتاب وفلسفته، ومعرفة المبادئ التي بني على أساسها، كما يفيد ذلك في التعرف على مبادئ التدريس وأساليبه المختلفة، ومن شأن هذه المساهمات أن تشجع على النمو المهني للمعلم.

٥. أن الكتاب المدرسي إحدى الوسائل الرئيسة لتطبيق المنهج، ولكنه ليس الوسيلة الوحيدة، وإنما يتطلب إلى جانب هذا الكتاب تشكيلة من الوسائل المعينة المتنوعة من نماذج، شرائح، أفلام... تستخدم لتعزيز ما جاء في المنهج.

٦. عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عرضاً مناسباً من قبل المؤلف وصياغته بأسلوب لغوي واضح، وترتيبها ترتيباً جيداً، وان المهارة تربوية لا تسهل عمل المعلم فحسب بل تعمل أيضاً على تحسين طريقته في التعليم، كما يسهل على تلاميذه عملية التعلم، ويدربهم على التفكير المنظم.

٧. إعداد مادة الكتاب من قبل المؤلف إعداداً منطقياً لا يكفي وحده لضمان فهمها، والقدرة على قراءتها من قبل التلاميذ، وإنما يجب على المؤلف أن يكيف تلك المادة، ويصوغها بأسلوب يستجيب لميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة وبما يتفق مع استعداداتهم العقلية.

٨. على مؤلفي الكتاب المدرسي للمرحلة الأساسية الدنيا خاصة أن يعكس في كتابه ما تسعى إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب، فيما يختص بعمليتي التعليم والتعلم، بحيث تعكس المادة الموجودة في كتابه تطبيق بعض الطرائق القائمة على علم نفس الطفل من جهة، وتستجيب لطرائق التدريس الفاعلة.

الكتاب المدرسي في ظل التقنيات الحديثة:

لم يكن الكتاب المرسي في منأى عن التقنيات الحديثة التي تم تسخيرها لخدمة العملية التعليمية بشكل عام والكتاب المدرسي بشكل خاص من خلال:

أ- استخدام أجهزة الكمبيوتر في طباعة الكتاب المدرسي الأمر الذي جعل عملية التطوير والتعديل والتقديم والتأخير والحذف والإضافة عملية سهلة من خلال الاستفادة من أقراص الـ (CD) فضلاً عن سرعة العمليات ودقتها.

ب- إثراء الكتاب بتقنيات وأجهزة تتكامل معه في تعليم الطالب وتحقيق أهداف التعليم.

ت- توفير فرص اختيار كثير لتصميم الحروف وشكل الطباعة، وتصميم صفحات الكتاب الأمر الذي يزيد من فاعلية الكتاب في عملية التعليم.

ولكي تسخر التقنيات الحديثة في جعل الكتاب أكثر فاعلية فقد أشار (مرعي والحيلة، ٢٠١٢: ٢٦٨) إلى ما يأتي:

١. تحديد التقنيات الحديثة التي يمكن استخدامها في إعداد الكتاب المدرسي ومجالات استخدامها.

٢. تشجيع المنافسة بين المؤسسات العلمية المعنية بالتعليم لاستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية عامة والكتاب المدرسي خاصة.

٣. متابعة أخر ما يستجد في مجال طباعة والكتب وتصميمها وتجليدها.

٤. تجديد طباعة الكتاب المدرسي بين حين وأخر ليتماشى مع التقنيات الحديثة في الطباعة.

٥. تضمن الكتاب المدرسي ما يلزم من الرسوم والإشكال التوضيحية والصور والجدأول التي تتوافر لها العصر الحديثة وتتسم بالبساطة من التعقيد

الحاجة إلى تطوير الكتاب المدرسي:

نظراً لتطور العلم المتسارع في عالمنا فإن بعض الكتب المدرسية يمكن أن تفقد الصدق أثناء طباعتها، لذا فإنه يجب أن يبذل قصارى الجهد للتأكد من أن المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي تتفق مع الحقائق وأنها حديثة فيما يتعلق بالإحصاءات والنظريات العلمية (المؤتمر الدولي الأول للتعليم، ١٩٦٠: ٤٠٣).

للإفادة من الكتاب المدرسي يجب ألا يقتصر على مجرد تحصيل الأفكار الأولية واستظهار المعلومات الضرورية الموجودة فيه فقط، وإنما يجب أن يشمل الكتاب، حيثما كان ذلك مناسباً للموضوع، على منتجات من نصوص المؤلفات المتخصصة؛ لتشجيع التلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم والإطلاع على آفاق أوسع.

يستحسن أن يلحق بكل فصل قائمة من ألوان النشاط العقلي والعملي المتدرج والتي تهدف للكشف أو تثبيت ما تم تعلمه من قبل، وإلى تدريب التلاميذ وتنمية قدراتهم (المؤتمر الدولي الأول للتعليم، ١٩٦٠: ٤٠١).

بما أن الكتاب المدرسي أداة أو وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج، فأنة يسعى إلى تحقيق أهداف المنهج، وبما إن هذه الوظيفة تقتضي إجراء عمليات تقويم بشكل مستمر لضمان النجاح في تحقيق أهداف المنهج، فان ما يترتب على عملية التقويم يقتضي إجراء عملية تعديل أو تغيير في محتوى المنهج الذي يعبر عنه الكتاب المدرسي.

هذا من جانب ومن جانب أخر إن أهداف المنهج ليست ثابتة إنما متغيرة؛ لأنها مرتبطة بمتطلبات المجتمع والحياة، وما يصاحبها من تطور وتغير مستمر، لذلك فان الكتاب المدرسي لا يمكن أن يتسم بالجودة ما لم يخضع لعملية تطوير وتحسين مستمر لا تقف عند حد معين أو مدة زمنية، إنما هي عملية مستمرة تواكب التغيرات والتطورات التي تحصل في حياة المجتمع والمتعلمين، فضلاً عن التغيرات المنهج في السياسة التي توثر في نوع السياسة التعليمية التي تتبناها الدولة، ويبنى المنهج في ضوئها وعلى العموم فان هناك الكثير من الأسباب التي

تدعو إلى تطوير الكتب المدرسية، وإعادة النظر في محتواها وتصميمها بين حين وأخر نوجزها فيما أشار إليه (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩: ٢٧٤-٢٧٥) وهو على النحو الاتي:

١. الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، وتراكم المعارف الذي يتطلب وضع المحتوى في صيغ جديدة تستجيب لهذا الانفجار المعرفي واختيار المعارف ذوات الأولية، وتقديم الأهم على المهم، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي والمنهج.

٢. التقدم الذي يحصل في الدراسات التربوية، وما تظهره هذه الدراسات من نتائج تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية.

٣. نتائج عمليات التقويم التي تجري على المنهج والكتاب المدرسي، وتدعو إلى تطوير عناصر المنهج أو تعديلها.

٤. القصور في المناهج والكتب المدرسية الحالية الذي تظهره نتائج الاختبارات المدرسية المختلفة وتقارير المشرفين، وشكوى المدرسين، وقد يكون هذا القصور في المحتوى، أو الوسائل، والأنشطة والتدريبات؛ مما يدعو إلى إجراء عملية تطوير وتحسين الكتاب المدرسي والمنهج

٥. الحاجة إلى جعل التقنيات الحديثة واستخدأماتها جزءاً من المنهج الحديث، وهذا يتطلب إعادة النظر في بناء المنهج والكتاب المدرسي

٦. حصول تغيرات سياسية وتغير الفلسفة التي تتبناها الدولة يستدعي إعادة النظر في المنهج

٧. تبني نظرية جديدة تم التثبت من فعاليتها واستجابتها لمتطلبات العصر، يتطلب إعادة بناء المنهج وفق أسس تلك النظرية

٨. تطور وظيفة المنهج المدرسي وتغير دوره في العملية التعليمية يقتضي إعادة النظر بالكتاب المدرسي.

الإتجاهات الحديثة في إعداد الكتاب المدرسي:

ظهور إتجاهات حديثة في إعداد الكتاب المدرسي وقد عبر عنها (مرعي والحيلة، ٢٠١٢: ٢٦٦-٢٦٧) على النحو الآتي:

١. التشديد على مبدأ التعليم الذاتي عن طريق توظيف التعليم غير المدرسي في عملية التعليم؛ ليتكامل مع التعليم المدرسي وتنظيم بيئة التعليم، وما تحتوي من مصادر تعلم وأنشطة وتقنيات، بحيث تتكامل جهود المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى في تنمية الخبرات التي يشير إليها الكتاب لدى المتعلمين.

٢. تقسيم محتوى الكتاب على وحدات دراسية واعتبار الكتابة منظمة من الإشارات والمثيرات تثير المتعلم، فينشط تلقائياً، ويتعلم ذاتياً ويندفع لممارسة التعلم بشكل فاعل.

٣. إعطاء المعلم والمتعلم والمعنيين فرصه إجراء التعديلات والإضافة والحذف من خلال بناء وحدات الكتاب بناء مفتوح النهاية.

٤. اشتمال الكتاب على خطة للتغذية الراجعة

٥. اشتمال الكتاب على قائمة بالمفاهيم الأساسية والفرعية التي يراد من المتعلم الإلمام بها في نهاية كل وحدة.

٦. إلحاق الكتاب المدرسي بما يثرى معلومات المعلم ومهاراته في صورة نشرات مرافقة أو دليل يسمح للمعلم بعملية التطوير والتعديل بالتعاون مع الإشراف التربوي والموجة الفني.

٧. الإشارة إلى مصادر المعلومات والتقنيات التعليمية التي يقتضيها تعلم الوحدة التعليمية.

٨. بناء وحدة تقويم الكتاب من حيث المحتوى واللغة ونتائج والتحصيل ومستويات الانجاز للاستفادة منها في مرحلة التطبيق التجريبي، والتطبيق الفعلي بشكل دوري؛ لغرض مواكبة ما يحصل من تطورات في ميدان التطبيق.

٩. تحديد المفاهيم التعليمية أو العناصر الجديد في كل وحدة أو درس، بطريقة تجعل وصول المتعلم إليها سهلاً يسيراً من خلال ممارسة الأنشطة الصيفية واللاصفية.

١٠. اشتمال الكتاب على ذكر الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم بلوغها في نهاية التعليم.

١١. بناء اختبارات تدريبية في نهاية كل وحدة تشتمل على مهارات التعلم الذاتي، وتعمل على ربط التعلم المدرسي بالتعلم الخارجي.

١٢. مراعاة ملائمة حجم الكتاب وتصميمه، وغلافه وطباعته والألوان، وحجم الحروف لمستوى المتعلمين والمرحلة العمرية.

تقويم الكتاب المدرسي:

تعريف تقويم الكتاب المدرسي إصدار الحكم على مدى جودة هذا الكتاب الذي يمثل الوثيقة الإجرائية لمحتوى المنهج ومدى تيسيره لعمليتي التعليم والتعلم ومدى قدرته على تحقيق أهداف العملية التعليمية وكشف نقاط ومواطن القصور فيه تمهيداً لإتخاذ قرارا ت مناسبة لعلاجها.

تقويم الكتاب المدرسي وسيلة تساعد المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف ولكي تتحقق الأهداف المرجوة من الكتاب المدرسي لابد من تتصف بصفات متميزة تشمل على جوانب عدة هي الشكل والأساليب التي تسهم في تركيز المادة العلمية.

الكتاب المدرسي ركيزة اساسية في العملية التعليمة، وبسبب اعتماد المعلم والمتعلم عليه بصورة كبيرة؛ وذلك لأن مصدر اساسي في المنهاج التعليمي؛ فينبغي تقويمه والاهتمام به بطريقة تمكنه من أداء دورة بفاعلية ونشاط، وإجراء عملية التقويم المستمر لغرض تحديث معلومات، وتنمية الخبرات والمهارات اللازمة التي يحتاجها المتعلمين وفق قدراتهم وامكاناتهم بما يلائم المستحدثات التقنية والتكنولوجية الحديثة، ويعزز عملية التعلم في استدعاء واستذكار المعلومات، ولهذا تجد الباحثين والمختصين يعملون بجد واجتهاد الى تحليل محتواه، والتأكد من معلوماته وايجاد الطرائق ولاستراتيجيات المناسبة للمتعلمين وتقيم الأنشطة والتمرينات، وتقديم المقترحات والحلول ومعالجة نقاط الضعف أن وجدت؛ لكي

يكـون الكتـاب المدرسـي بأفضـل صـورة يمكـن أن يسـتفيد منهـا المـتعلم (التميمـي، ٢٠١٨: ١٩٠).

ويعـد الكتـاب المدرسـي ومصـدراً مهمـا وذو دور فعـال فـي العمليـة التعليميـة والتربوية، وتعتبره كثير من دول العالم الثالث المصدر الأساسي الوحيد للتعلم ونقل المعلومات للطلبة، فهو وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج الدراسي حيث تتعامل معه لوحده لأهميته في الوقع المدرسي وكونه مرتكزاً للتفاعل بين المعلم والطالب.

إن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يستوعب كافة الخبرات المربية التي تعتبر وحدة بناء المنهج الدراسي، والذي هو عبارة عن مجموعة خبرات متنوعة (معرفية، انفعالية، نفس حركية)، فلا بد من تنظيم هذه الخبرات التعليمية بتسلسل منطقي صحيح وبشكل يحقق ترابطها وتكاملها على مستويين الأفقي (على مستوى الصف الدراسـي) أو العمـودي (علـى مسـتوى مرحلـة معينـة) حتـى يـتم تحقيـق اسـتمرارية الخبرات وتتابعها.

يعتبـر الكتـاب المدرسـي مـن الأدوات التعليميـة إلمهمـة، ولـذلك وجـب اتصـافه بـالجودة، والتقويم وسيلة للتعرف علـى مدى تـوفر هذا الصـفة فيـه، وكذلك وسيلة للرفع من مستواه، كما إن وجود التقويم ضرورة في عصرنا السريع التغير كنتيجة للتقديم العلمـي المسـتمر، الـذي يتطلـب المراجعـة والتعـديل الـدائمين فـي عناصـر العملية التعليمية والكتاب من أهمها.

ومـن بـين العوامـل المهمـة التـي تحـد جـودة الكتـاب المدرسـي وقـد أشـار إليهـا (رضوان وآخرون، ١٩٩٢: ٦٤٥) وتكون على النحو الآتي:

١. المستوى العلمي للمؤلف.

٢. توفر المصادر العلمية التي يستقي منها المؤلف مادته.

٣. الفلسفة التعليمية التي توجه الكتاب.

٤. نوع المنهج المدرسي الذي يؤلف له الكتاب.

٥. إمكانات الإنفاق على الكتاب وإمكانات طبعه وأخراجه الفني.

أسس التي يقوم عليها التقويم:

١. يجب أن يبنى التقويم على أساس المشاركة الفعالة المهتمين بالعملية التعليمية

٢. يجب أن يبنى التقويم على أساس أنه عملية شاملة.

٣. ينبغي أن يكون التقو يم مستمراً، يجب أن يكون التقويم عمليه دائرية وليس خطية من أجل تغيير المسار وبلوغ الهدف.

٤. يجب أن يبنى التقويم على أسس علمية، أي يتسم بالصدق والثبات والموضوعية ليكون سليما ومناسبا (العرنوسي وآخرون، ٢٠١٣: ١٥٣)

٥. نبغي أن يكون التقويم اقتصادياً، ويراعي الوقت والجهد والتكاليف.

٦. من الضروري أن يكون التقويم متناسقاً مع الهدف.

٧. يجب أن يراعي التقويم الفروق الفردية بين الطلب (حمادات، ٢٠٠٩: ٢١١).

مبررات تقويم الكتاب المدرسي:

أول خطوة في تقويم الكتاب المدرسي هو تحديد أهداف ومبررات التقويم أهمية الكتاب المدرسي: تُمثل أهمية الكتاب المدرسي كوعاء لمحتوى المنهج أهم مبررات ودواعي تقويمه.حيث يتوقف على ذلك الكتاب نجاح أو فشل عمليتي التعليم والتعلم خاصة في نظم التعليم التي تجعل الكتاب المصدر الأول والأوحد للتعليم. لذا فإن مدى تحقق أهداف تلك النظم مرهون بمدى جودة وإتقان الكتب المدرسية وبالتالي فإن تقويم هذه الكتب مهم بنفس درجة أهميتها لعمليتي التعليم والتعلم.

إن الكتاب المدرسي مهم جدا في العملية التعليمية، ولا يمكن للمعلم الاستغناء عنه، وكذلك المتعلم يرجع له، ويقوم باستذكار الدروس وحل الأنشطة والتمارين ومتابعتها، حيث يعمل الكتاب المدرسي لرجوع المتعلم له بالوقت الذي يكون فيه مرتاح نفسياً بعدما أخذ الراحة الكافية من التعب اليومي، ويمكنه القراءة والفهم والمراجعة حسب ميوله ورغباته في البيت، فلا يفرض عليه مثل وقت الحصة الدراسية في المدرسة (التميمي، ٢٠١٨: ١٨٣).

أهداف تقويم الكتاب المدرسي:

إن من أهم أهداف تقويم الكتاب المدرسي التي اتفق عليها أغلب العلماء والباحثين هي تكون على النحو الآتي:

١. تحديد دقة لغته، وسلامة تعبيراته.

٢. تحديد جودة صنعة الكتاب وجمال أخراجه.

٣. سلاسة أسلوبه وبساطة تراكيبه اللغوية.

٤. دقة معلوماته.

٥. تحديد كفاية معلوماته للمتعلم.

٦. إرتباطه بأهداف المنهج، ومدى إسهامه في تحقيقها.

٧. شمولية مضمونه العلمي.

٨. تكامل موضوعاتها أفقياً وعمودياً.

٩. ترتيب الموضوعات منطقياً وتسلسلياً.

١٠. مناسبة الموضوعات لطبيعة وعمر المتعلم.

١١. مراعاة الموضوعات لميول ورغبات المتعلم.

١٢. إرتباط المعلومات ببيئة المتعلم واحتياجاته.

١٣. مراعاة الموضوعات لقيم المجتمع وعاداته.

١٤. مراعاته لمحددات السلوك الأخلاقي.

١٥. مواكبته للتطورات العلمية والتقنية على المستوى المحلي والعالمي.

١٦. الموازنة بين الجانبين النظري والعملي.

١٧. الموازنة بين تاريخ العلم ومستحدثاته.

مجالات تقويم الكتاب المدرسي:

تكون مجالات تقويم الكتاب المدرسي من حيث: (الشكل العام، طباعته، لغته، المضمون العلمي، الخدمات المساعدة للكتاب، الخدمات البشرية، خدمات تربوية، الخدمات مادية، على ضوء علاقته بالمتعلم، على ضوء علاقته بالمعلم).

المسؤلون عن تقيم الكتاب المدرسي:

إن الأفراد المسؤلون عن تقويم الكتاب المدرسي هم:

١. الشخصيات العامة والمثقفون في المجتمع.

٢. المشرف التربوي.

٣. الباحثون المهتمون.

٤. الجهات الفنية التي قامت بإعداد الكتاب.

٥. الخبراء والمتخصصون الأكاديميون.

٦. الخبراء والمتخصصون التربويون.

مراحل تقويم الكتاب المدرسي:

إن مراحل تقويم الكتاب المدرسي هي:

أ- تقويم خطة الكتاب المدرسي.

ب- التقويم التجريبي للكتاب المدرسي.

ت- التقويم الميداني الشامل لتنفيذ الكتاب المدرسي.

ث- تقويم الكتاب المدرسي.

متى يتم تقويم الكتاب المدرسي:

هي عملية مستمرة الهدف منها: التأكد من دقة بناء ومنهجية ترتيب الكتاب لمستحدثات العلم والتكنولوجيا والقضايا المجتمعية الحديثة والمستحدثة مدى تلبية محتوى الكتاب لحاجات المتعلم والمجتمع

دواعي تقويم الكتاب المدرسي:

إن تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية، وذلك لأنه أداة تعليمية مهمة، وهذه الأداة يجب إن تكون جيدة صالحة في يد المدرس والطالب، وعملية التقويم هي التي تعرفنا بهذه الجودة والصلاحية، كما أنها سبيل تنميتها فيما بعده علاوة على أن العصر الذي نعيشه اليوم عصر سريع التغيير، تقدمت فيه العلوم بأنواعها بشكل لم يسبق له مثيل، والتغيير والتقدم يتطلب باستمرار إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصر وعملية إعادة النظر والمراجعة والتعديل جزء أساسي في تقويمه.

إن المنهج الدراسي بناء متكامل ومتماسك يتكون من أربعة مكونات أساسية هي: (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم). وتشكل هذه العناصر الأربعة حلقة مترابطة، وكل عنصر له أهميتة الخاصة، والتي تعمل معا ليكمل أحدهما الأخر، كما لا يمكن فصلها عن بعضها أو تميز أحدها يالأهمية عن الأخر.

وقد ظهرت الحاجة إلى المنهج الدراسي وتفعيله مع تزايد الخبرات البشرية وتنوعها والحاجة إلى نقل هذه الخبرات والمعارف على نحو منظم ومتسلسل ليحقق

الغرض منه في ضوء الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع الذي ينشا فيه ذلك المنهج.

المصادر

بحري، منى يونس، وعايف، حبيب (١٩٨٥). المنهج والكتاب المدرسي، العراق، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

التميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٨). المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان: دار الصفاء للنشر والطباعة والتوزيع.

رضوان، أبو الفتوح، وعبد الحميد، عبد الله وعفيفي، محمد الهادي والغنام، محمد أحمد (١٩٩٢). الكتاب المدرسي فلسفته تاريخه أسسه تقويمه استخدامه، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

العرنوسي، ضياء عويد حربي وآخرون (٢٠١٣). الأداره والأشراف التربوي، الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق أحمد والحلية، محمد محمود (٢٠١٢). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط١٠، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المؤتمر الدولي الأول للتعليم العام(١٩٦٠). ترجمة محمد العزاوي، البند رقم (٣٠) من التوجيه ٤٨ لسنة ١٩٥٩، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفصل الثامن

الإستراتيجية:

مفهوم الاستراتيجية: مأخوذة من الكلمة اليونانيّة استراتيجوس، ومعناها في اللغة العربية فن القيادة، وتعرّف بأنّها مجمل القواعد والضوابط الموجهة والمنظمة لأساليب العمل، وتندرج الإستراتيجية تحت إطار المصطلحات العسكريّة.

وتعرف هي الخطط المحددة مُسبقاً لتحقيق هدف معين على المدى البعيد في ضوء الإمكانيات المتاحة أو التي يمكن الحصول عليها، فهي مجموعة الأساليب والخطط والمناهج المتبعة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد مبذول.

ويُقصد بها استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف في العديد من مجالات الحياة منها الأنشطة والميادين التربويّة (المراغي، ١٩٩٧: ١٢٠).

وتباين تعريفها من قائل لأخر فلا يمكن تقييدها بتعريف واحد جامع، وبصورة عامة الإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، أو لكونها نظام المعلومات العلمية للقواعد المثالية للحرب، وتعرّف إستراتيجية التدريس اصطلاحا بأنها مجموعة من الإجراءات والتدابير الموضوعة مُسبقاً من قِبل المعلم لينفذها في عمليّة التدريس بطريقة متقنة، ويحقق الأهداف المرجوّة ضمن أبسط الإمكانيّات والظروف، وهي أيضاً عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم

بالتدريس مسبقا بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء ما متاح وبأقصى فاعلية (شاهين، ٢٠١٠: ٢٢).

كما يُقصد بإستراتيجية التدريس أيضاً كلّ ما يشمل عمليّة التدريس وطريقتها من تحركات المعلم داخل الصف، وسلوكيّاته الصادرة عنه بشكل مُنتظم ومُتدرج، وتشمل أيضاً مهاراته التعليميّة مثل نشاطه، ومدى تفاعله مع المادة الدراسيّة والطلبة (التفاعل الصفي)، واستثماره للمساحة الصفيّة بالتحرك والشرح مستخدماً الوسائل التعليميّة المساعدة.

إن الهدف من استخدام وتطبيق إستراتيجية التدريس هو رفع جودة عمليّة التعليم إلى أعلى مستوى ممكن (كوجك، ١٩٩٥: ٧٧) بغض النظر عن طبيعة الظروف، واختلاف المناهج التعليميّة التي يتبّعها المعلمين، بالإضافة إلى ضرورة تجنب النتائج غير المرغوب بها؛ كضعف التحصيل العلمي للطلبة، أو انحصار نتيجة إستراتيجية التدريس الإيجابية بالطلبة المتفوقين؛ أي أنّها تعزز فهم الطالب الجيّد، دون أن يتمكن الطلبة الأقل قدرة على الفهم من الاستفادة منها

التدريس لغة: درس الشيءُ يَدْرُسُ دُرُوساً: درس عفا. ودَرَسَته الريحُ تَدْرُسُه دَرْساً أي محته وروي عن ابن العباس في قوله عز وجل: (وكذلك نُصَرِّفُ الآيات وليقولوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) سورة الإنعام الآية ١٠٥ قال: معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا اِنك دَرَسْتَ أي تعلمت وقرأت أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتَ وتعلمته. وقرئَ دَرَسَتْ أي تقادمت أي هذا الذي تتلوه علينا شيء قد تطوول ومرَّ بنا، أي انه قديم ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه أي ذللته بكثرة القراءة

حتى خَفَّ حفظه عليَّ، ويقال: سمي إِدْرِيس، عليه السلام، لكثرة دِراسَتِه كتابَ اللَّه تعالى (ابن منظور، ٢٠٠٣).

أما التدريس اصطلاحاً: فهو مختلف باختلاف الفلسفة التربوية التي تنظمه لكن عموماً درس مشتق من الفعل درَسَ فيقال درس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وتدارس الكتاب تعهده بالقراء والحفظ لئلا ينساه.

بهذا المفهوم الضيق للتدريس كان طبيعيا أن يعتقد البعض خطأ؛ أن عملية التدريس بمثابة العملية التي من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى عقول التلاميذ الفارغة ليستوعبوها، وهذا الاعتقاد الخاطئ يجعل المعلم المصدر الرئيسي للمعرفة، ويجعل المتعلم مستقبلاً سلبيا لها، وقد يعترض البعض أن مهنة التدريس مهنة من لا مهنة له، بمعنى أي شخص يملك قدراً من المعرفة وليس له أي وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس، ويرى البعض التدريس فناً، والبعض يراه علماً، والأخر يراه استعداد فطري.

السؤال هنا هل التدريس نقل المعرفة؟ أم مهنة؟ أم علما؟ أم استعداد فطري؟

والجواب يكون التدريس عملية إنسانية رسالية بين معلم ومتعلم، وكما يقول شاهين إنها عملية تفاهم واتصال بين طرفين أو أكثر من طرف وفقاً لنظرية الاتصال فلا بد من أن يوجد مرسل (معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة، وأن تصل هذه الرسالة لمن يستقبلها (متعلم)، وعن طريق وسيط معين وعلى ذلك لا يمكننا القول إن أي معلم قام بعملية تدريس ناجحة؛ لا يوجد من تعلم منه شيئاً، لذا لا

شك أن التدريس يتطلب مهارات أساسية لابد من تحديدها وتعليمها لمعلم المستقبل والتأكد من إتقانه لها قبل السماح له بالتدريس.

طرائق التدريس:

الطريقة لغة: السيرة أو المذهب وجمعها طرائق، وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون (... ويذهب بطريقتكم المثلى) (سورة طه: ٦٣) وقال الأخفش بطريقتكم المثلى أي بسنتكم ودينكم وما أنتم عليه، وجاء في القرآن الكريم أيضاً (وأن لو استقاموا على الطريقة لأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا) (سورة الجن: ١٦) أي لو استقاموا على طريقة الهدى وتجمع الطريقة خطأ على طرق، والصحيح أن طرق جمع طريق وهي السبيل أو الدرب بطرقها الناس (ابن منظور، ٢٠٠٣).

أما اصطلاحاً فقد تطور مفهوم طريقة التدريس عبر العصور متأثراً بالفلسفة الإجتماعية والسياسية، وعموماً يغلب على طرائق التدريس في التربية القديمة أساليب التلقين، والتقليد، والتكرار، والاعتماد على الحفظ الآلي، والاستظهار، أما في التربية الحديثة فقد بدأ التوجه إلى التركيز على دور المتعلم باعتباره فاعلاً في العملية التعليمية.

ويمكن أن تعرّف طريقة التدريس بأنها: الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه لتحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لإكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات.

وتعرف أيضاً بأنها: كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة. والطريقة هي حركة الوصل بين التلميذ والمنهج، ويتوقف

عليها نجاح وأخراج المقرر أو المنهج إلى حيز التنفيذ. كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والإتجاهات والقيم المرغوب فيها (جامل، ٢٠٠٢: ٩٨).

من الملاحظ أنّ الاهتمام بالتعليم وطرق تدريسه يزداد يوماً بعد يوم، وتتنوع المدارس التربوية التي تتناول طرائق التدريس وتصنف كل واحدة منها من حيث الفاعلية، والتأثير، والميزات، والعيوب التي تحيط بكل طريقة، حيث إنّه لا يمكن تعميم أسلوب تدريسي على أنه الأفضل لاختلاف المواقف التعليمية، فإنّه لا بدّ من ذكر أهم طرائق التدريس، ويُترك اختيار الطريقة على المعلم ليحدد الطريقة التي تناسب الموقف التعليمي والمادة التعليمية (سمك، ١٩٧٩: ١٦٠).

ولا يوجد أي ضمان لجودة طريقة ما من طرق التدريس إلا المعلم ذاته، ويعتمد ذلك بصفة خاصة على عوامل من أهمها ما ذكرها (قنديل، ١٩٩٨: ١٥٦) وهي على النحو الآتي:

أ- أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه.

ب- أي يكون لدى المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح.

ت- أن يكون لدى المعلم السمات والخصائص الشخصية التي تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح.

وإلى جانب تلك العوامل هناك عامل أخر على درجة كبيرة من الأهمية يتحدد على ضوئه نجاح أو فشل طرق التدريس، هذا العامل هو استعداد المعلم لممارسة

التدريس، واقتناعه بأهمية عمله بتلك المهنة وحبه لهذا العمل، ومفهومه عن ذاته، ومفهومه عن رؤية الأخرين له.

ولا يمكن أن نتحدث عن طريقة واحدة للتدريس، لكننا يجب أن نتحدث دائما عن طرق، بل طرائق عديدة للتدريس، حيث ينتقي القائم بالتدريس من بين هذه الطرق ما يتناسب وطبيعة الموقف التدريسي، والمحتوى موضع التدريس، والمتعلم، والإمكانات المتاحة، وذلك في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية التدريس، وهذ يعني أنه لا توجد طريقة تدريس هي الأفضل والأجود على الإطلاق، لكن لكل طريقة من طرق التدريس الموقف الذي تناسبه، وتكون هي الأكثر فعالية من غيرها فيه.

ويمكن تصنيف طرق التدريس على ضوء عدة أسس فتصنف من حيث تطورها إلى: طرق تدريس تقليدية قديمة: (مثل طريقة المحاضرة). وطرق تدريس حديثة، مثل: (حل المشكلات، والإكتشاف، والتدريس بالكمبيوتر والإنترنت).

كما تصنف من حيث محور ارتكازها إلي: طرق تدريس محورها المعلم (كالإلقاء)، وطرق تدريس محورها المتعلم (كالتعليم البرامجي)، وطرق تدريس محورها المعلم والمتعلم معا (كالحوار والمناقشة).

وتصنف طرق التدريس أيضاً على ضوء عدد الدارسين إلى: طرق تدريس فردية (كالتعليم بالكمبيوتر) وطرق تدريس جماعية (كالمحاضرات، والندوات... الخ).

وتصنف أيضاً على ضوء عدد المعلمين إلى: طرق تدريس بمعلم واحد، وطرق تدريس بفريق من المعلمين، إلى غير ذلك من التصنيفات.

ويرى البعض أن طرق التدريس هي نفسها أساليب التدريس، وهي أيضاً استراتيجيات التدريس، أي أن هذه المصطلحات مترادفة، في حين يرى البعض الأخر أن هناك فارق بينها، وارى أن هناك تداخل كبير بين تلك المصطلحات لدرجة يصعب معها التمييز بينها، لكن مع ذلك يمكن الفصل بينها، ووضع تعريفات دقيقة مميزة لكل منها.

الفرق بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس:

طريقة التدريس: هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه. أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس).

أي أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، كما أن هناك مفهوم أشمل من الاثنين ألا وهو إستراتيجية التدريس، والإستراتيجية يتم انتقائها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقائه وفقاً لعوامل معينة (زيتون، ٢٠٠٦: ٦٩).

مفهوم أساليب التدريس: تعرف بأنها: تقنيات وإجراءات خاصة يتبعها المعلم عند تنفيذه لعملية التدريس بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتميزه عن غيره من المعلمين، إذن أسلوب التدريس هو: توليفة من الإنماط التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله مع الموقف التعليمي التعلمي، وتميزه عن غيره من المعلمين.

وهذا يعني أن أسلوب التدريس هو الإطار العام المميز للمعلم، والذي يشمل أكثر من طريقة للتدريس يفاضل بينها المعلم ليكون له أسلوبه الخاص.

ويأتي رأي (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ١٦) ليشير إلى أن أساليب التدريس تمثل اللبنات الأساسية الأولى التي تقوم عليها طريقة التدريس التي يتبعها المعلم.

وهذا يعني أن أسلوب التدريس المفضل لدى المعلم ينعكس بشكل أو بأخر على طريقة التدريس التي يختارها، وتختلف أساليب التدريس عن أساليب التعلم تلك التي تعرف بأنها: سلوكيات معرفية، أو انفعالية، أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها، ويستجيبون لها.

وهى أيضاً الفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتيا لاكتساب خبرات جديدة. ويشمل أسلوب التعلم أربعة جوانب في المتعلم هي: أسلوبه المعرفي وإنماط إتجاهاته واهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لإنماط تعلمه، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها.

أساليب التدريس:

إنّ أساليب التدريس من مكوّنات المنهج التعليمي الأساسيّة، ويعد أسلوب التدريس همزة وصل بين مكوّنات المنهج والطالب، ويعتبر المتعلّم هو الأساس في العمليّة التعليميّة، ويعرف أسلوب التدريس بأنه عبارة عن الكيفية التي يستخدمها المعلّم في عرض المادّة الدراسيّة في الغرفة الصفية، وكل معلّم يتميّز عن المعلّم الأخر في أسلوبه أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم ومفاد هذا التعريف أن أسلوب

التدريس قد يختلف من معلم إلى أخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة مثال ذلك:

أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة.

وأن المعلم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة.

ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كل منهما، وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها (الزيات، ٢٠٠٤: ٨٠).

معايير الطريقة الجيدة في التدريس:

ليست هنالك طريقة يمكن وصفها بأنها أفضل طريقة في التدريس وننصح بها جميع المدرسين، أو بمعنى أخر ليست هنالك طريقة مثالية للتدريس الجيد نلزم بها جميع المدرسين لاستخدامها في التدريس، فمن الخطأ التفكير على أساس أن هنالك طريقة واحدة للتدريس تحقق الأهداف المنشودة، وأن الطرق الأخرى عديمة القيمة أو لا تحقق الأهداف الموضوعة.

فطرق التدريس متعددة ومتنوعة يختار منها المعلم ما يناسب موضوعه مع الأخذ في الاعتبار قدرات الطلاب وخبراتهم السابقة، وطبيعة الموضوع المراد تقديمه لهم، ومدى توافر الأدوات والوسائل التعليمية في التدريس والإمكانات المتاحة، وعدد تلاميذ الفصل الواحد وغير ذلك.

وكل طرق التدريس ضرورية ومفيدة، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة في تدريس الدرس الواحد، فالحوار قد يكون مع الإلقاء، أو قد يكون مع الاستقراء، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى، فكل ذلك متروك لإجادة المعلم ومعرفته بفن التدريس.

وعموما التدريس لا يعتمد على طريقة واحدة، على أنها تناسب جميع الطلاب أو جميع المدرسين أو تصلح لجميع الموضوعات التي يطرحها المنهج، إلا أن بعض طرق التدريس تكون أقدر من غيرها على تنمية شخصيات الطلاب وإعدادهم للمواطنة الصالحة في المجتمع، ويمكن تحديد معايير الطريقة الجيدة في التدريس على ما أشار إليه (جابر، ٢٠٠٠، ٥٦) النحو الآتي:

١. مناسبة الطريقة لتحقيق أهداف الدرس: يجب على المعلم أن يختار الطريقة التي تناسب الأهداف التعليمية المحددة للدرس، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف من الدرس هو تعليم حقائق ومعارف؛ فقد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء لتحقيق هذا الهدف، أما إذا كان الهدف هو تنمية القدرة على حل المشكلات، فقد يستخدم المعلم طريقة حل المشكلات، فالطريقة إذن تختلف باختلاف الأهداف المرغوب في تحقيقها، فإذا استطاع المعلم أن يحدد أهداف درسه بنجاح، فان هذا يجعله قادراً على اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

٢. ملائمة الطريقة لمحتوى الدرس: لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض على المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتدريسها، فهنالك مواد يغلب عليها الطابع النظري، وأخرى يغلب عليها الطابع العملي، وطريقة تنظيم

المحتوى، ومدى كفاية الوقت المخصص للتدريس، وغير ذلك، فإن هذا يتطلب اختيار الطريقة المناسبة في التدريس.

٣. التنوع في استخدام طرق التدريس: يجب على المعلم أن ينوع في استخدامه لطريقة التدريس وفقا للموقف التعليمي، ولا يظل ثابتاً على طريقة واحدة في تدريسه، فقد يحتاج الدرس الواحد إلى أكثر من طريقة في تدريسه، كما أن المتعلم نفسه في حاجة دائمة إلى التنوع لإثارة اهتمامه، وتركيز انتباهه، واستخدام طريقة تدريس واحدة تجعل المتعلم أكثر جموداً وأقل اهتماماً، ومن ثم يجب التنوع في استخدام طرق التدريس حتى يضمن المعلم جذب انتباه طلابه طوال عملية التدريس.

٤. مناسبة الطريقة لمستوى الطلاب: يجب على المعلم أن يختار الطريقة التي تتناسب ومستوى طلابه الفعلي، بمعنى أن تكون الطريقة المختارة موافقة لسن الطلاب، ومراحل نموهم العقلي، وان تراعي الطريقة الخبرات السابقة للطلاب، وإتجاهاتهم نحو المادة، وان تكون الطريقة موافقة للظروف الإجتماعية والاقتصادية والأسرية التي يعيشونها، وان تراعي الطريقة ما بينهم من فروق فردية، فتتنوع أساليب المعالجة، وتتنوع الواجبات، وتتعدد التدريبات بحيث تكفل العناية لكل طالب على حده.

٥. اشراك الطلاب في الدرس: يجب أن توفر الطريقة فترات منتظمة للعمل يشعر الطلاب فيها بالنجاح والتقدم من مستوى إلى المستوى الذي يليه، بمعنى أن يكون الطالب نشيطاً طوال الدرس، وذلك عن طريق توجيه الأسئلة إليه وتلقي الإجابة منه، واستثارة تفكيره باستمرار، وتكليفه ببعض

الأعمال أثناء تقديم الدرس، وخلق بعض المواقف والمشكلات التي يجد الطالب نفسه مدفوعاً إليها عن رغبة منه في حلها، وعلى المعلم أن يراعي اشتراك أكبر عدد من الطلاب أثناء الدرس، ولا يقتصر إشراكه لهم في الدرس على طالب واحد أو مجموعة معينة من الطلاب.

٦. الاقتصاد في الوقت والجهد: الطريقة الناجحة هي التي تحقق أهداف الدرس في وقت قصير، وبجهد معقول، وبتكلفة أقل عن غيرها، وأن تكون لدى المعلم المهارات التدريسية التي تمكنه من تنفيذ الطريقة التي سيختارها على أكمل وجه، أذن فخلاصة القول إن الطريقة التي يختارها المعلم لموقف من المواقف التعليمية أو في تدريس درس معين يجب أن تحقق أهداف هذا الدرس، وان تكون ملائمة لمحتوى الدرس، وأن تتصف بالمرونة، وأن تراعى مستويات الطلاب العقلية، وأن تضمن اشتراكهم في الدرس طوال الوقت، فضلا عن إجادة المعلم وتمكنه من الطريقة المستخدمة.

هناك سمات حتى تكون الطريقة ناجحة وتحقق أهدافها في أحداث عملية التعلم هي:

١. تؤدي إلى تبسيط المعلومة.
٢. سهلة الاستخدام.
٣. قليلة التكاليف.
٤. تتناسب مع زمن الحصة.
٥. تناسب مع المستوى المعرفي للمتعلم.

٦. تتناسب مع المستوى الإجتماعي للمتعلم.

٧. تتناسب مع المستوى الحضاري للمتعلم.

٨. تؤدي إلى تحفيز المتعلم والاستمرار في عملية التعلم دون فتور.

٩. تناسب مع ميول المتعلم وقدراته العقلية واستعداده للتعلم.

١٠. تعتمد على نشاط المتعلم حيث أن المتعلم وفقاً للنظريات التربوية الحديثة أصبح محور العملية التعليمية.

١١. تتوافق وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

١٢. تتناسب مع كثافة الفصل.

١٣. تتناسب وطبيعة المادة العلمية المراد تعلمها.

١٤. تتناسب وطبيعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

١٥. تتناسب مع الزمن المخصص للحصة.

١٦. تناسب مع الوسائل والتقنيات التعليمية المتاحة في المدرسة.

العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس:

ان طرائق التدريس وأساليبها متعددة فلا يوجد طريقة من بين الطرق كلها تؤخذ على أنها الأفضل وهذا بحكم العوامل التي تؤثر وتحكم المدرس في اختيارها فالمعلم المتميز هو الذي يختار الأنسب والأفضل عبر المرور بمراحل وخطة عمل.

وقد أشار جابر (٢٠٠٠: ١٨٥) إلى عدد من العوامل المؤثرة هي:

أولاً: الفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج، فهي تؤكد على إن المتعلم هو محور العملية التدريسية.

ثانياً: الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، فهي تعتبر عاملاً مؤثراً في اختيار طريقة التدريس، ومن ثمة اختيار الأسلوب التدريسي الذي يلائم الطالب.

ثالثاً: المنهج والزمن يقتضي طريقة لا تستغرق وقتاً طويلاً حتى يتم انجاز المنهج في الوقت المحدد.

رابعاً: المادة ونوعها تتطلب من الأستاذ إن تكون له دراية بالطريقة المناسبة في تدريس مادته.

وعلية فأن العوامل تؤثر على طريقة التدريس مهما تكن طريقة التدريس والأسلوب والإستراتيجية جذابة ومفيدة فان أفضل طريقة هي التي يستخلصها المعلم بصياغته الشخصية ومراجعته لها، كما انه لا توجد طريقة تدريس مثالية واحدة تنطبق على كل المعلمين وفي كل المواقف والظروف، لأن هناك عدة متغيرات وعوامل في الموقف التعليمي تؤثر على طريقة التدريس، وتتفاعل معها وأهمها: الهدف التعليمي، وخصائص الفرد المتعلم، وعلى الرغم من عدم وجود طريقة تدريس واحدة إلا انه يوجد طريقة تدريس ناجحة، وهي التي تتصف بصفات معينة، ويكون لها هدف محدد، ووسائل تعليمية وأنشطة تربوية، حيث تدمج الطالب في العملية التعليمية وتجعله يتفاعل معها.

المصادر

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم نظريات وتطبيقات، الكويت: دار الكتاب الحديث.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط٢، الآردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي ط٢، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط٢، الأردن، عمان: المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

سمك، صالح (١٩٧٩). فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة النهضة.

شاهين، عبد الحميد حسن (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وإنماط التعلم. جامعة الإسكندرية: كلية التربية.

قطامي، يوسف وقطامي نايفة (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قنديل، يس عبد الرحمن (١٩٩٨). التدريس وإعداد المعلم، الطبعة الثانية، المملكة العربية السعودية، الرياض: دار النشر الدولي.

كوجك، كوثر (١٩٩٥). إتجاهات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: عالم الكتب.
المراغي، السيد (١٩٩٧). استراتيجيات التدريس، ط٢، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: دار الزمان للطباعة والنشر.

الفصل التاسع

طرائق تدريس القراءة:

مفهوم القراءة: لا شك أن للقراءة أهمية بالغة في حياة الإنسان، وأن تعلمها يمثل حاجة ماسة، وأنها غاية ووسيلة كما أشار وأكد على ذلك القرآن الكريم في أول آية نزلت على سيد البشرية. قال تعالى: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإنسان مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإنسان مَا لَمْ يَعْلَمْ)) سورة العلق: ١٥.

ومن هذه الرؤية الكونية تكون القراءة مفتاح كل شيء في حياتنا؛ لأنها أساس التعليم بمعناه المعروف، وهي التي تفتح باب المعارف والخبرات جميعا، ولذلك أولت المجتمعات المعرفية القراءة وأساليب تعلمها أهمية كبيرة؛ لتوفر لأفرادها حياة كريمة مملوءة بالإيمان والثقة بالنفس، ومن هذه الأهمية البالغة سنعرج على مفهوم القراءة لغة واصطلاحاً.

لغة: جاء في لسان العرب: قرأ يقرءه، قرءا وقراءة وقرأنا، فهو مقروء، وابو اسحاق النحوي يسمي: كلام الله الذي انزل على نبيه (ص) كتاباً وقراناً ومعنى القرآن معنى الجمع، وسمي قران لأنه يجمع الصور فيضمها، ومعناها قرأت القرآن لفظت به مجموعاً أي ألقيته (ابن منظور، ٢٠٠٣: ١٢٨).

كما جاء في المعجم الوسيط، قرأ الكتاب: قراءة وقرانا: تتبع كلماته نظراً ونطقاً بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت حديثاً بالقراءة الصامته القراء: الناسك المتعبد (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٧٥٢).

نستنتج مما سبق ان المفهوم اللغوي للقراءة يتضمن النطق بالحروف مجتمعة في شكل كلمات سواء كان ذلك سرا أو جهرا.

أما اصطلاحاً: للقراءة عدة تعاريف نذكر منها هذا التعريف الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية (NSSE) في امريكا يوضح طبيعة عملية القراءة إذ جاء فيه القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما انها ليست أداة مدرسية ضيقة، انها أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي ان تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من إنماط ذات عمليات عقلية عليا، انها نشاط ينبغي ان يحتوي على كل إنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات (طعيمة، ٢٠٠٤: ١٨٧).

فالقراءة وسيلة من وسائل الاتصال والاكتساب الذهني، وأداة لنقل الأفكار التي يمكن نقلها شفهياً ووسيلة لتوسيع أفاق الفرد العقلية، وعامل مؤثر في النمو العقلي والإنفعالي (الموسوي، ٢٠١٤: ٢٢).

هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، فهي عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز؛ فتكون عملية إدراك للرموز اللغوية، ونطقها صوتياً بصورة صحيحة وواضحة، بعيداً عن الخطأ حتى يعطي النص أو الرمز المقروء المعنى المطلوب (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩: ٥٩).

وعليه فعملية القراءة كأداء معرفي تعتبر عملية متكاملة تمر بمجموعة مستويات تبدأ بالتعرف على الحرف الهجائي بشكل عام، ثم محاولة النطق بالأصوات اللغوية في إدراك علاقة الترابط بين الحروف؛ اعتمادا على حاسة النظر من جهة والإدراك العقلي من جهة أخرى، وبذلك تعمل على تحليل البنى الداخلية وتفكيكها، وإعادة تشكيل الوحدات المعرفية.

فالقراءة أذن عملية عضوية نفسية عقلية، فمن حيث كونها عملية عضوية فان العين تعد نافذة الإنسان وحاسته لرؤية مايقع عليه البصر، والعين في الواقع تقرأ قراءة صامته بالتقاطها مجموعة من المادة المكتوبة وهكذا، فالعملية العضوية ترتبط أولاً وأخراً بهذا العضو العجيب الذي اسمه العين، أما كونها عملية نفسية فان لها علاقة وثقى بالاتزان العاطفي والاستقرار النفسي، وذلك لأن الاضطراب والاختلال والحالة النفسية الطارئة، أي ما تتعرض له نفس القارىء من ألم وخوف أو غيرها تفقد القارىء غالباً السيطرة على أداء الأعضاء المسؤولة عن عملية القراءة، فيرتبك البصر والسمع وربما يتعطل جهاز النطق.

أما كونها عملية عقلية، فانه أمر لا يقبل الشك؛ لأن افتقاد أي عنصر من عناصر التفكير يفقد القراءة مضمونها وجدواها، أي أن ما يصدر من أصوات من الإنسان تأخذ صفة العشوائية، وهي قد لا تختلف عما يصدر عن أي حيوان من أصوات، ويمكن القول أن هذه الابعاد الثلاثة العضوية والنفسية والعقلية تؤدي متضامنة إلى اتمام عملية القراءة الجيدة، لان عملية القراءة تتطلب احساساً سليماً ووجداناً مطمئناً وعقلاً فاعلاً ونطقاً صحيحاً، وهذا يعني بعبارة أخرى ان المدرس

الناجح يجب أن يتاكد ان طلبته مستعدون نفسياً وجسدياً وعقلياً (الدليمي والدليمي، ١٩٩٩: ١١٩).

إن وجهة النظر الشائعة هي أن القراءة عملية فيها تنطق الكلمات فيتم فهم معانيها ثم تتجمع معاني الكلمات فتشكل معاني العبارات والجمل، وترتبط معاني الجمل معاً فتنتج معاني الفقرات، وفي ضوء هذا المفهوم ينظر إلى القراء على أنهم دائماً يبدؤون من أسفل؛ يتعرفون الحروف ثم يتعاملون مع الكلمات والجمل إلى المستويات الأعلى حتى يفهموا أخيراً معني النص.

أهداف تدريس القراءة:

من الأهداف الوظيفية العامة لتدريس القراءة هي:

١. تسهم في بناء شخصية التلاميذ عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة.
٢. إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه؛ مما يستهويه من لون قرائي معين، كالقصة، أو الشعر ...الخ.
٣. القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.
٤. وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.
٥. تزود التلميذ بالأفكار والمعلومات، وتوقفه على تراث الجنس البشري.
٦. وهي من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

٧. الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.
٨. للقراءة دور مهم في تنظيم المجتمع.

الأهداف الخاصة (الأساسية):

إن من الأهداف الخاصة والأساسية للقراءة التي أشار إليها (اسماعيل، ٢٠١٣: ٨٧) هي:

١. جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
٢. كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
٣. الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.
٤. تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.
٥. استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

أنواع القراءة:

تقسم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى ثلاثة أنواع هي:

أولاً: القراء الصامتة:

مفهومها: هي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها؛ لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، فهي تحدث بانتقال العين فوق الكلمات، وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان (اسماعيل، ٢٠١٣: ٨٤).

هي القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني، فهي العملية الذهنية التي تنتقل فيها العين فوق الكلمات ولادخل للصوت فيها (حرارشه، ٢٠١٤: ٩٨).

هكذا يظهر من التعريفات السابقة أن القراءة الصامتة تعتمد على رؤية الرمز باستخدام حاسة البصر، وتسعى للفهم والاستيعاب من خلال الربط بين الصورة والرمز المكتوب، وبالتالي فان رفع الصوت فيها ليس إلا عملاً اضافياً، فكما ان رؤية الكلب كافية لإدراكه دون الحاجة للنطق باسمه، فكذلك رؤية الكلمات المكتوبة.

فالقراءة الصامتة أكثر أنواع القراءة شيوعاً في الحياة اليومية، إذ تبلغ نسبة استخدامها ٩٠% تقريباً، ويستبعد منها عنصر الصوت وتحريك اللسان والشفتين، وهي تعفي القارىء الانتقال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ (حرارشة، ٢٠١٤: ٩٩).

إيجابيات القراءة الصامتة:

تنفرد القراءة الصامتة عن غيرها بجملة من الخصائص المهمة في التحصيل والتقدم الدراسي، خاصة من الناحية النفسية والتربوية وفيما يلي نورد ما ذكره (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٦٣) وهي على النحو الآتي:

أ- تعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم وتعودهم الاستقلال والسرعة فيها والاعتماد على النفس في الفهم.

ب- تشغل جميع المتعلمين بالدرس، وتعمل على جذب انتباههم، وتحصر أذهانهم في المادة المقروءة وفهما بدقة.

ت- انها أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من النطق واثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب وأخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، ومراعاة النبر وغير ذلك من خصائص النطق فهي مريحة.

سلبيات القراءة الصامتة:

مهما يكن للقراءة من إيجابيات تتسم بها، الا انها لا تخلو من العيوب، ونورد ما ذكره (ابو مغلي، ٢٠٠٥: ٣٦) وهي على النحو الآتي

١. لا تمكن المعلم من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلمين.
٢. لا تدرب المتعلم على صحة النطق وحسن الالقاء.
٣. لا تشجع القارئ على مواجهة الجمهور ومخاطبتهم على اعتبار انها قراءة فردية.

ثانياً: القراءة الجهرية:

مفهومها: هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، ويزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، وهي تستخدم في جميع مراحل التعلم، ولكن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار، وكلما نما الطالب نقص وقت القراءة الجهرية، وزاد وقت القراءة الصامتة.

وللقراءة الجهرية تعريفات منها: بانها عملية نطق الكلام بصوت مسموع، حسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، ومخارج الحروف الصحيحة، وتمثيل المعنى (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٩٨).

إيجابيات القراءة الجهرية:

يمكن تلخيص إيجابيات القراءة الجهرية على النحو الآتي:

١. هي أحسن وسيلة لإتقان النطق وتمثيل المعنى.

٢. تعتبر وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق وعلاجها.

٣. تساعد الطالب على إدراك مواطن الجمال، والذوق الفني في الأدب من خلال التعرف على الإنسجام الصوتي.

٤. تعود القارىء الشجاعة وتبعده عن الخجل، وتبعث فيه الثقة بالنفس.

سلبيات القراءة الجهرية:

رغم الإيجابيات التي تتصف بها القراءة الجهرية الا انها لا تخلو من السلبيات نورد منها ما ذكراه (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٩٩) وهي على النحو الآتي:

١. يبذل التلميذ فيها جهدا أكبر من القراءة الصامتة، مما قد يؤدي إلى اجهاد المعلم والتلاميذ لاسيما إذا كانت الأصوات مرتفعة.

٢. قد لا يتسع وقت الحصة، لكي يقرأ جميع التلاميذ بشكلا جهري.

٣. قد ينشغل بعض التلاميذ اثناء قراءة الأخرين بأمور لا علاقة لها بالدرس.

ثالثاً: القراءة السماعية:

مفهومها: يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة للفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم.

إن الاستماع عملية معقدة تقوم على استخدام الأذن للتعرف على الأصوات وتمييزها (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٣٠٠).

إيجابيات القراءة السماعية:

للقراءة السماعية فوائد منها:

١. تعتبر وسيلة مهمة في التعلم والفهم في جميع المراحل التعليمية خاصة المرحلة الابتدائية.

٢. تساعد في تدريب التلميذ على الانتباه وحسن الإصغاء وسرعة الفهم.

٣. يمكن الاعتماد على القراءة السماعية في كثير من المواقف التي تستدعي الاصغاء، كالاسئلة والاجوبة...الخ.

٤. تظهر الفروق الفردية بين المتعلمين وتكشف على مواهبهم المختلفة.

سلبيات القراءة السماعية:

من سلبيات القراءة السماعية التي ذكرها (سمك، ١٩٨٥: ٢٠٢) هي:

١. لاتتوفر فيها فرص تدريب التلاميذ على جودة النطق وحسن الإلقاء.

٢. قد تكون مدعاة على عبث بعض التلاميذ وإنصرافهم عن الدرس.

٣. بعض التلاميذ قد يعجزون على مسايرة القارىء سرعة وفهماً، سواء كان القارىء معلماً أو أحد الزملاء.

طرائق تدريس القراءة:

أولاً: الطريقة التركيبية: ويندرج تحتها:

أ- الأسلوب الهجائي.

ب- الأسلوب الصوتي.

ثانياً: الطريقة التحليلية: وتشمل:

أ- أسلوب الكلمة.

ب- أسلوب الجملة.

أولاً: الطريقة التركيبية:

ويندرج تحتها طريقتان فرعيتان:

١. الطريقة الأبجدية الحرفية أو الهجائية: لقد استخدمت هذه الطريقة منذ القدم في تعليم الكبار القراءة والكتابة في الكتاتيب أو المدارس، فهي تبدأ بكتابة الحروف على لوح من الصفيح أو الخشب في شكل مجموعات، أو العودة لها في كتاب مبادئ القراءة، مشيراً إليها حرفاً حرفاً وناطقاً بأسمائها والطلاب يرددون حتى يحفظونها وهكذا تسير بقية المجموعات، وقد يستعين على الحفظ بالتلحين، مثل: (الألف لا شئ عليها، والباء نقطة من تحتها)، فإذا حفظت أشكال الحروف وأسماؤها من قبل الطلاب، انتقل المعلم إلى تعليم أصواتها بالحركات الثلاث (بَ، بِ، بُ)، ثم ينتقل إلى تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد، مثل: (بَا، بُو، بِي)، ثم ينتقل المعلم بطلابه إلى قراءة الكلمات، ثم إلى قراءة الجمل، وبذلك يكون الجزء الأكبر من تعليم القراءة قد انتهى، ولم يبق إلا التدريب والتمرين على قراءة قطع أكبر، وكان تعليم الكتابة يسير جنباً إلى جنب مع تعليم القراءة، لتثبيت ما تعلموا في القراءة من ناحية، ولتعليم الخط والهجاء من ناحية أخرى.

والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، أما الفهم فيبدو أنهم ينظرون إليه على أنه عملية عقلية، يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه متى تعرف الكلمات ونطق بها (جابر، ٢٠٠٢: ١١).

٢. الطريقة الصوتية (الأسلوب الصوتي): وهي تلتقي مع الطريقة الأبجدية في الأساس، ولكنها تختلف عنها في خطوة من خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف، فهي ترى أن الهدف في تعليم القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها، وأن هذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف، وأصواتها أما أسماؤها فلا داعي لمعرفتها؛ لأن معرفتها قد تعوق المتعلم في أثناء تحليل الكلمة والنطق بها، فمثلا إذا أراد من تعلم بالطريقة الأبجدية (الأسلوب الهجائي) أن يقرأ كلمة (قلم) فإنه ينظر إلى الحرف الأول فيها، فإذا عرف شكله فإنه يحدده باسمه فيقول هذا قاف ثم يعود فيهمل المجهود الذي بذله في تذكر هذا الاسم، ويحاول أن يتذكر صوت الحرف ق فإذا ما تذكره انتقل إلى الحرف الثاني، وفعل به ما فعله بالأول، وهكذا حتى ينتهي من الحرف الثالث، ثم يضم هذه الأصوات بعضها إلى بعض وينطق بالكلمة كلها، فكأنه يمكنه أن ينتقل من تعرف أشكال الحروف إلى نطق أصواتها مباشرة دون ذكر أسمائها، ولكن معرفته بأسماء هذه الحروف عاقه عن ذلك، ولذا رأت هذه الطريقة الاستغناء عن تعليم أسماء الحروف والاكتفاء بتعليم أصواتها، وفيما عدا ذلك نجد أنها تتفق مع الطريقة الأبجدية (الأسلوب الهجائي) في كل شيء (حرارشه، ٢٠١٣: ١٠٦).

ويطلق على هاتين الطريقتين اسم الطرق الجزئية لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف، وهي الأجزاء التي تتألف منها الكلمات، وقد يطلق عليها اسم أخر هو (الطرق التركيبية) نظراً لأن العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في تعرف الكلمة، هي تركيب أصواتها من الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل.

ثانياً: الطريقة التحليلية:

وهذه الطريقة تسير على عكس الطريقة التركيبية، وهي تقوم على البدء بكلمات والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء المحيطة ببيئته التي يعيش فيها مع معرفة أسمائها، وذلك قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا – بتوجيه المعلم وإرشاده – إلى النظر في أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت الطريقة التحليلية لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف وتسمى كذلك الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الكلمة أو الجملة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة، طريقة (أنظر وقل).

طريقة أنظر وقل:

أساسها النظر إلى الكلمات، ثم التلفظ بها، وهي نوعان: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة.

أولاً طريقة الكلمة:

وهي إحدى طرق القراءة التحليلية، وتبدأ هذه الطريقة بعرض المعلم على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها، ويطالبه بمعرفة شكلها وحفظه، وبعد تأكد المعلم من ذلك يقدم له كلمة ثانية بنفس الطريقة، ثم ثالثة ورابعة على نفس المنوال، وعندما يتكون لدى المتعلم قدر من هذه الكلمات يدخلها المعلم في جمل ثم يعرضها عليه، ويدربه على تعرفها وفهمها، فإذا تكون عند المتعلم ذخيرة من الكلمات ولاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينهما،

انتقل به المعلم إلى المرحلة الثانية، وهي تحليل الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها وهي الحروف.

وفي هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار صوت الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة.

فعند عرض كلمتي (عروس، وعصفور) على المتعلم يقدم إليه حرف العين على أساس أنه رمز الصوت الذي لاحظه، وعلى هذا تسير بقية الحروف، حتى يعرفها جيداً، وتستمر مرحلة التحليل حتى يتم عرض الحروف كلها دون أن يتخللها تقديم كلمات جديدة، وتنتهي مهمة الطريقة عند معرفة المتعلم لجميع الحروف معرفة جيدة.

ثانياً: طريقة الجملة:

وهي تتفق مع طريقة الكلمة في الأساس، ولكن تختلف معها في تفسير معنى الوحدة الكلية، فهي ترى أن الوحدة الكلية ذات معنى، وهي الجملة لا الكلمة، لأن الكلمة المفردة يفهم منها أكثر من معنى، ولا يتحدد معناها ويتضح إلا إذا وضعت في جملة، أو وصف الموقف الذي قيلت فيه، ويترتب على الاختلاف في تفسير معنى الوحدة الكلية اختلاف في خطوات السير في تعليم القراءة فبدلا من عرض كلمة مفردة، نجد طريقة الجملة تبدأ بعرض الجملة الكاملة، وتطالبه بإدراك شكلها وفهم معناها، وبعد التأكد من قدرته على تعرفها وفهم معناها، تعرض عليه جملة أخرى، وهكذا على أن تكون هذه الجملة مشتقة من خبرة المتعلم وتجاربه، ومؤلفة من كلمات ليست غريبة عليه، تتدرج في الطول من كلمتين حتى تتجاوز السطر الواحد، وتتسم ببساطة التركيب في البداية ثم تأخذ في التعقيد تدريجيا، وتعرض

تلك الجمل على المتعلم أكثر من مرة حتى تثبت صورتها في ذهنه، ثم تأتي مرحلة تحليل الجملة إلى كلماتها التي تتكون منها، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها، وقد تصحب تلك الجمل والكلمات بصور تدل عليها في هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والجملة ثم ينطق بها(إبراهيم، ٢٠٠٧: ٧٩).

مشكلات القراءة:

تظهر صعوبات القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضوع والضاد والصاد وما جاء على هذا النحو.

هذا ويظهر بين التلاميذ من يجد صعوبة في التعرف السريع على الكلمات، وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها، كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل، ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية.

أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الأخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ، كما قد يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جدا وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي وإن شيوع مشاكل الإملاء بين التلاميذ بشكل عام، أمر مألوف لدى التربويين وأولياء الأمور، وهذا لا يستغرب لأسباب عديدة من أهمها صعوبة مهمة الإملاء وقلة العناية بتدريسها، ومع هذا فإن هناك

خصائص تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، منها ما قد يكون مرتبطاً بمشكلة القراءة، ومنها ما يتعلق بمشاكل في الخط، ومنها ما يكون مستقلاً بذاته (البطاينة وآخرون، ٢٠١٨: ٣٥).

أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة:

هناك ثلاثة عوامل تؤدي إلى ظهور ضعف القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية):

أولاً: اسباب تعود إلى المعلم منها:

١. عدم تدريب المعلم لتلاميذ الصف الأول تدريباً كاملاً على تجريد الحروف.
٢. قلة اهتمام المعلم بتدريب تلاميذ الصف الأول على التحليل والتركيب.
٣. قلة اهتمام المعلم وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها.
٤. تجاهل المعلم تصويب اخطاء الطلاب القرائية في اثناء التدريس، وعدم رصده لها.
٥. ندرة التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريسهم.

ثانياً: أسباب تعود على التلميذ (المتعلم) منها ما ذكرها (زيد، ٢٠٠٨: ٢٤) وهي:

١. الحالة الصحية الجيدة، فالتأخر في النطق، أو ضعف البصر، أو السمع يؤدي إلى بطء التلميذ في القراءة، عكس الحيوية والفاعلية في النشاط التعليمي.

٢. الحالة الإجتماعية والاقتصادية، حيث أن فقدان أحد الابويين، أو الحالة المادية المتردية، وأمية الأب والأم، يكون في بعض الاحيان حافزاً لعدم التعلم، وقد يكون حافزاً لتحدي هذه الظروف.

٣. ضعف معجم الطالب اللغوي وضحالة خبراته.

ثالثاً: الاسباب التي تعود إلى الكتاب ومنها:

١. توضع بعض الكتب وتقرر دون ان تجرب على عينات من التلاميذ، وقد يضعها مؤلفون بعيدون عن البيئة المدرسية.

٢. قد يكون بعض الموضوعات في كتاب القراءة فوق طاقة التلميذ العقلية.

٣. الجانب الشكلي المادي للكتاب من حيث الخط أو الصور والاناقة.

٤. بعض موضوعات الكتب غير شائقة ولا مثيرة لرغبة التلاميذ، ولا تلبي حاجاتهم، فضلاً عن صعوبة اللغة العربية من حيث الكتابة، ومزاحمة العامية للغة الفصيحة في البيت والشارع وتأثير اللغات الاجنبية.

انموذج لطرائق تدريس القراءة للصف الأول الابتدائي:

تعلمنا مما سبق أن الكتاب المقرر لهذا الصف يتبع الطريقة التوليفية أو التجمعية؛ لأنه يجمع بين الصوتية، وطريقة الكلمة. فقبل أن يبدأ المعلم في تعليم القراءة والكتابة. لابد من تهيئة تلاميذه لهذه المهمة نفسياً، وعقلياً، وعضلياً، وتعويد التلاميذ الجلسة الصحيحة أثناء القراءة والكتابة.

خطوات تنفيذ الدرس في الحصة:

ينبغي للمعلم عند تنفيذ دروس كتاب القراءة للصف الأول أن يتبع الخطوات على النحو الآتي:

١. أن يعد الوسائل المطلوبة للدرس سواء كانت مواد أو أجهزة، مثل: سبورات، لوحات، بطاقات، مجسمات، صورة أفلام، شفافيات، ... الخ.

٢. أن يهيء التلاميذ للدرس بأحد الأساليب المناسب، مثل: السؤال عن الحرف الذي أمامهم، أو ربطه بدرس مضى، أو سرد قصة مشوقة، أو غير ذلك.

٣. أن يقرأ الكلمة تحت الصورة ويشير إليها، ويردد التلاميذ بعده جماعياً وزمرياً وفردياً، ثم يركز على الكلمة دون الصورة، ويحسن أن يخفي الصورة، ويكرر نطق الكلمة حتى يتأكد من سلامة نطق التلاميذ لها، ثم ينطق الحرف الملون بصوته في الكلمة، ويبرزه بصوت مناسب، ويطلب من التلاميذ نطقه.

٤. أن يعرض كلمات الدرس في بطاقات دون صور، حتى تطمئن إلى إدراك التلاميذ لها.

٥. أن يدربهم على معرفة أشكال الحرف في مواقعه من الكلمات، بعرض كل كلمة من كلمات الدرس، وشكل الحرف تحتها، حتى يطمئن إلى تفريقهم بين صور الحرف.

٦. أن يطلب منهم تمرير قلم الرصاص على الحرف بأشكاله تحت إشرافه وتوجيهه، ويوجههم إلى التأني في الكتابة، والحرص على النظافة، ومسك القلم بصورة سليمة، ويحسن أن يعطيهم وقتاً محددا لكتابة كل حرف أو كل شكل في البداية، وخاصة في الدروس الأولى، وكلما تقدم في المقرر ولمس من تلاميذه تحسناً في الكتابة قلل الوقت المخصص لهم، وهذا هدف ينبغي الاهتمام به مع مراعاة الفروق الفردية.

٧. أن يكثر من تدريبهم على كتابة الحرف في الهواء وبالصلصال وفي الرمل، وفي السبورة الشخصية وغيرها.

المصادر

إبـراهيم، عبـد العلـيم (٢٠٠٧). الموجـه الفنــي لمدرســي اللغــة العربيــة، ط١٤، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابو مغلي، سميح (٢٠٠٥). الأساليب الحديثة لتدريس العربية، الأردن، عمان: دار البدية للنشر والتوزيع.

اسـماعيل، بليـغ حمـدي (٢٠١٣). اسـتراتيجيات تـدريس اللغـة العربيـة، الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

البطاينة، اسامة محمد، والخطاطبة، عبد المجيد محمد والسبايلة، عبيد عبد لكريم والرشدان، مالك أحمد (٢٠١٨). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط٨، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، وليد أحمد (٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية مفاهيم وتطبيقات عملية، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حرارشـه، إبراهيم محمد علـي (٢٠١٣). المهارات القرائيـة وطـرق تدريسـها، الطبعة العربية، الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية.

الدليمي، كامل محمود نجم، والدليمي، طـه علـي حسين (١٩٩٩). طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

زيـد، فهد خليل (٢٠٠٨). أسـاليب تـدريس اللغـة العربيـة بـين المهـارة والصـعوبة، الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل ابو العز، والخريسات، سمير عبد سالم وصوافطة، وليد عبد الكريم وقطيط، غسان يوسف (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة: معالجات تطبيقية معاصرة، الأردن، عمان: دار الثقافة للطباعة والنشر.

سمك، صالح (١٩٨٥). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وإنماطه العلمية، كلية التربية، جامعة الازهر.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). المعجم الوسيط، ط٤، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الموسوي، نجم عبد الله (٢٠١٤). دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الموسوي، نجم عبد الله والتميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٩). مؤشرات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطبعة والنشر.

الفصل العاشر

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

يذكر في تاريخ التربية إن تعليم اللغات هو من أول المواد التي أهتم بها المربون وأولوها عنايتهم، وخاصة القراءة والكتابة، فاستعراض اللغة العربية وطرق تدريسها، أن الطفل في البادية قبل الإسلام، كان يتعلم اللغة العربية عن طريق المشافهة والسماع والمحاكاة، فترى الطفل يحفظ الشعر والحكمة والمثل السائر في الأسواق التجارية، وخاصة سوق عكاظ ولم يعرف شيئاً عن القراءة والكتابة!

أما في العصر الحاضر فكان التعليم عندهم أفراديا، إذ يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزءاً من وقته، وكانت طريقتهم في التدريس قائمة على التقليد، والحفظ، والتلقين.

وفي عصر صدر السلام الذي شجع على طلب العلم، نجد أن الرسول محمداً (صلى الله عليه وآله وسلم) قد أكد على طلب العلم اذ قال: (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة). ونجد أن الطفل يعلم القراءة والكتابة، وشيئاً من القران الكريم، والحساب، والشعر تحت خيمة، أو شجرة، أو في مسجد، أو في منزل، ولكن الطريقة كانت تلقينية أيضاً.

تتميز طريقة تعليم اللغة العربية كذلك حتى العصر العباسي، الذي شهد انتشار المدارس انتشاراً واسعاً، وظهرت تبعاً لذلك أراء المربين المسلمين في طريقة

التعليم اللغوي، وكانت التربية اللغوية في كثير من حالاتها تكسب من الشيخ الذي يتولى تعليمها، فالشيخ المعلم كان في الواقع هو المنهج والطريقة، هو الذي يمنح تلاميذه الإجازة في الفرع اللغوي ما، فقد كتب عتبة بن أبي سفيان إلى عبد الصمد مؤدب ولده قائلاً: (روهم من الشعر أعفه، ومن الحديث أشرفه، ولا تخبرهم من علم إلى غيره حتى يحكموه، فأن ازدحام الكلام في السمع مخلة للفهم..وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجل بالدواء حتى يعرف الداء) (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ٢٩) ومهما يكن فإن الحقيقة تظل فاشلة أي أن العلم الناجح هو في الحقيقة طريقة ناجحة توصل الدرس بأيسر السبل. ومهما كان المعلم غزير المادة ولكن لا يملك الطريقة الجيدة، فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى، ومعيار التدريس مإذا تستطيع أن تفعل؟ وما لا تفعل، أولاً مإذا تعرف؟ ويقاس نجاح المعلم لا بمقدار ما يعرفه، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، ولكن تبقى الحقيقة الفائدة من الطريقة الجيدة بلا مادة تسعى الطريقة إلى توصيلها.

أولاً: طريقة المحاضرة (الإلقاء):

تعد طريقة المحاضرة من أقدم الطرائق التعليمية، ويكون وسيلتها الكلام، أي أن المدرس يلقي الدرس على الطالب مشافهة وهم يصغون إليه، ويفكرون فيما يقول، وتسمى أيضاً طريقة الكلام المنظم، وفيه يتخذ المدرس الخطوات متسلسلة، منتظمة للموضوع الذي ينوي المحاضر فيه، أن يبدأ بمقدمة تثير الانتباه، ثم يدخل في صلب الموضوع، وأخيراً يلخص ما فصله في كلامه بتقديم موجز للدرس، ويترك المدرس عادة مدة كافية لأسئلة، والاستفسارات، وربما حل التمرينات.

ومن نقاط ضعف هذه الطريقة، أنها تجعل المتعلم في حالة ركود، أي أن موقف الطلاب يكون سلبياً فيها، إذ أنه لا يترك لهم المجال للمناقشة أو الأسئلة، زيادة على أنها تقوم على الألفاظ فقط ولا تعتمد الفعاليات الحيوية.

ومن محاسنها أنها وسيلة جيدة لاستيفاء مادة واسعة من المنهج بأسلوب منطقي مترابط، وأنها لا تطلب نفقات اقتصادية باهظة، وتصلح للإعداد الكبيرة من الطلبة، وهي في الواقع يمكن تناسيها، وتجاوز بعض سلبياتها إذا أحسن المعلم تنظيمها من حيث إعدادها جيداً في المادة، والأسلوب، ولأمثلة المفسرة، والوسائل التعليمية، وفسح المجال للاستفسار خلال ألقاء المحاضرة، وتهيئة الأسئلة الوافية للمناقشة فيما بعد ووضع تمرينات للتدريب. (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ٣١)

ثانياً: طريقة المناقشة:

تعد طريقة المناقشة من الطرائق السائدة في تعليم المواد الدراسة وبخاصة الإنسانية منها، إذ تقوم على تبادل الرأي بين المتعلم والمعلم، أو بين لمتعلمين أنفسهم، ولذلك لتعزيز ما يقدم إليهم من معرفة، زيادة في كونها حافز لتنميه تفكير المتعلمين، وتطوير هذا التفكير من خلال قدرة المعلم في تدريس، وقدره على إدراك فهم المادة، وإذا ما قورنت هذه الطريقة بطريقة المحاضرة أمكن الملاحظة مدى نشاط المتعلم وحماسة واشتداده لدرس، وعلى الرغم من كون هذه الطريقة أكثر استهلاكاً للوقت، وأنها لا تريح الاتكالين أو الخجولين من المتعلمين، فإن لها دورها الفعال في أغناء التدريس وتحسينه.

إن طريقة المناقشة لا تعني مجرد سؤال يقدمه المدرس، والجواب يعطيه المتعلم أو أنها مجرد ألقاء أسئلة، وتقبل أجوبة لذلك لا يخلق مناقشة جيدة بل قد

لا يخلق مناقشة أصلاً، ومن محاسنها: أنها تجعل المتعلم مركز لفاعلية في الدرس، وتنمية روح المعاونة الجماعية، فضلاً على أنها طريقة تثير التفكير وتدعو إلى الإبداع، وتنمية روح القيادة الإتجاهات المتمحورة، نحو المدرس والمجتمع.

أما محاذيره: فإن الطالب فيها يركز على الطريقة الأعلى لأهداف، ويهتم بالأسلوب لا بالروح، وقد تصاحبها بعض المشاكل الانطباعية بزوال أثر المعلم.

ثالثاً: طريقة الاستجواب:

تقوم هذه الطريقة على السؤال وجواب، والمعلم فيها هو المحور بوصفه الفنان المتمكن من صياغة الأسئلة، فقد قيل: صياغة السؤال فن من الفنون الجملية، والمعلم الذي لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس، وهكذا تكون عاملاً مهماً من عوامل نجاح المعلم في إعطاء المادة لطلابه في توجيهم، وإثارة تفكيرهم وحملهم على تعلم ما يريد أن يتعلموه.

إن من أهم أهداف هذه الطريقة، هي اختيار المعلومات للمتعلمين، سواء كانت معلومات حقائق أم فهماً؟ وحمل المتعلمين على ربط خبراتهم السابقة بالدرس والإثارة والاستطلاع، وكذلك للتمرين والمراجعة، ومن أهدافها أيضاً تنمية قوى التقدير والتميز لدى المتعلمين، ومن ضمن التنظيم المواد التعليمية، والخبرات، وتوجيهه الانتباه للطلبة، وضمان تنظيم المواد التعليمة، والخبرات، وتوجيه انتباه المتعلمين إلى العناصر المهمة في الدرس.

إن هذه الطريقة في الواقع تقوم على عدة عوامل منها:

١. التفكير السريع الواضـع، وفيها يجب أن يكـون المعلـم متقناً لمـادة الـدرس ويجيب أن يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً.

٢. قوة التميز في القيم أي أن المعلم يجب أن تكون لديه قوة تميز بين الأسئلة المهمة، وغير مهمة، أو لزيادة، وكذلك الأجوبة وهذه القوة يتطلب إتقان المادة العلمية.

٣. قدرة المعلم على التعليم الجيد، إذاً التعبير الواضح والمحدد، هو الذي يجعل طريقة الاستجواب (السؤال والجواب) واضحة ومحددة.

٤. الثقة بالنفس وفيها تتجلى شخصية المعلم فيكون سريعة البديهة شجاعاً غير خائف.

رابعاً: طريقة التفكير:

تقوم هذه الطريقة على معلومات معينة، وهذه المعلومات نتيجة للتفكير الموضوعي المتضمن عمليات عقلية، وبينما مكينية (حركية)، أن هذه العمليات العقلية يمكن وصفها في خطوات متسلسلة تعتمد بعضها على البعض الأخر.

إن خطوات هذه الطريقة تختلف باختلاف مهمتها فيجعلها بعضها ضمن خطوات بينما يوصلها بعضهم إلى عشر خطوات، ويمكن أجمال هذه الخطوات بما يأتي:

١. الشعور بالمشكلة.
٢. تحديد المشكلة.
٣. جمع معلومات حول المشكلة.

٤. فرض الفروض.

٥. تجريب الفروض.

٦. الاستنتاج أو النتائج (التجريب).

٧. التحقق من النتائج.

٨. صوغ التعميمات.

ومع ذلك فإن كثير من التربويين والعلماء يعترضون على أن التفكير العلمي يمكن حصره بهذه الخطوات وأنهم يعترضون أيضاًعلى تسلسل هذه الخطوات.إنهم يقولون: ليس من الضروري أن نصل إلى حلول إلى المشكلات العلمية باستخدام هذه الطريقة أو خطواتها فكثير ما نصل إلى حلول عن طريق إدراك العلاقات، أي بشكل نظري عن طريق استنباط أم المنطق؟ كما يحصل عادةفي التوصيل إلى حلول الرياضية في درس الكيمياء، والفيزياء، والنحو، وقد يصل العلماء أيضاً لكثير عن طريق الحدس، والتبصر، فأنت لا تجد حلاً للمشكلة فالتفكير فيها وفجاءة يقفز إلى ذهنك حلاً لتلك المشكلة (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ٣٥).

خامساً: طريقة الوحدات:

وتعرف هذه الطريقة بالطريقة (تعليم الوحدات)، والوحدات عبارة عن موضوع شامل واسع يضمن مواضيعاً متعددة، يعالج كل موضع صغير منها عادة بصورة منفصل، وهذه الطريقة أيضاً من طرائق تنظيم المناهج الحديثة، فيما يتكون على سبيل المثال من موضوع دراسي أو مشكلة إجتماعية، تتخذ مركزاً ثم تشتق منها موضوعات متسلسلة، تكون ذات إرتباط بالموضوع الأصلي، أن هذه الطريقة (الوحدات) مثل ما وصفها (مورسين) تقوم على خمس خطوات:

١. الخطوة التمهيدية: وتسمى الخطة الاستطلاعية، وتهدف إلى إكتشاف درجة المعارف المتعلمين ومقدار خبراتهم السابقة، ثم إيجاد الرابط بين الوحدات الجديدة والخبرات السابقة، ثم توجيه المعلم نفسه إلى ما يجب عمله في عرض الوحدات الجديدة.

٢. العرض: يعرض المدرس في هذه الخطوة الأساس العام في الوحدة؛ مبيناً النقاط البارزة لوسائل الأيضاح، أو بعبارة أخرى تقدم لمحة عامة عن الوحدات، أو رسم صورة شاملة لما تحتويه هذه الوحدة من مادة، ويجب أن يشد المعلم انتباه المتعلمين عند عرضه للوحدة، ولا يكتب نجاح المعلم في هذه الخطوة إلا أن كان إلماماً تأماً بالوحدة الجديدة.

٣. استيعاب المادة وإتقانها أو تمثيلها: وفي هذه الخطوات يقسم المجال للمتعلمين لأن يبحثوا، ويثقوا بأنفسهم بتفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها، وهذا يستدعي مصادرة من غير الكتب المقررة زيادة، على الخرائط، الصور، الألواح، والخطوط البيانية، والنموذج، بحيث تجعل هذه الخطوط وهذه المتغيرات المتعلم معتمداً على نفسه في تعليم الوحدة.

٤. التنظيم: وفي هذه الخطوة يجتمع المتعلمين أو المتعلم مرة أخرى بعد أن أختار الإتقان في الخطوة السابقة؛ على أن يكون اجتماعهم من غير كتاب أو دفتر، ملاحظات أولية، وسيلة أخرى من وسائل الدرس، أو البحث، ويطلب منهم المعلم هنا أن يلحظوا المادة التي تحويها الوحدات، أو أن

ينظموا ما درسوه على شكل رؤوس أبحاث، أن هذه الخطوة تحمل المتعلمين على تنظيم أفكارهم وأبحاثهم وترتيب النقاط المهمة.

٥. التسميع: وهي الخطوة الأخيرة من خطوات طريقة الوحدات، وهي في الواقع عكس الخطوة الثانية، عرض فيها المعلم الوحدات، ففي الخطوة الأخيرة هذه يعرض المتعلمون أنفسهم خلاصة أبحاثهم أمام المعلم وأمام زملائهم، وهذه يستدعي أن يقوم بهذه العملية قسم من الطلبة؛ بينما يقدم القسم الأخر نتائج أبحاثهم بصورة تحريرية

سادساً: طريقة الاستكشاف (استقصاء):

يعني الاستكشاف ببساطة ألا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب، وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمة كيف يتعلم بنفسه؟ ويطلق على هذا النوع من التعليم بالتعليم الذاتي (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ٣٧).

مفهوم الطريقة:

ودت في المعجم: الطريقة هي المذهب وفي التنزيل العزيز من قصة فرعون (ويذهبا بطريقتكم المثلى) (أنيس وآخرون، ٢٠٠٤).

يمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعليم والتعلم ففي أي منهج من مناهج الدراسة، تكون الطريقة جيدة متى أسفرت على نجاح المدرس في عملية التدريس، وتعليم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً.

ويرى الآخرون أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في غرف الصف من تفاعلون المتعلمون من خلالها مع المعلم والاشتداد تفاعلاً ومقصوداً نحو تحقيق هدف معين (الخوالدة وعبيد، ٢٠٠١).

وهي الأداة، أو الوسيلة، أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في إيصال محتوى المنهج للدارسين أثناء قيامة بالعملية التعليمية، وانها نمط تعليمي او تدريسي يتخذه عامة المعلمين في مواقف تعليمية معينة، وقد يستبدلونه بنمط آخر إذا تغير الموقف التعليمي إلى موقف آخر (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩: ٣٦).

ويمكن تعريف الطريقة هي الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوصيل المعلومة إلى ذهن المتلقي (المتعلم) لتحقيق الأهداف المرجوة تحقيقها من الموقف التعليمي، وتتضمن عدداً من الأنشطة والإجراءتها التي يتبعها المعلم داخل الصف ليساعد المتعلم في تحقيق نتيجة إيجابية، وفاعلية الطريقة ترتبط بنوع وطبيعة إجراءاتها وأساليبها، ومستوى النجاح الذي يحققه للوصول إلى النتيجة المرغوب فيها.

تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً من عناصر المنهج، فهي ترتبط بالأهداف وبالمحتوى إرتباطاً وثيقاً، كما أنها تؤثر تأثيراً كثيراً في احتكار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، وهناك علاقة متداخلة بين عناصر (المنهج) على المعلم أن يدرك أهميتها، وكيف تحقق الكامل بينهما في معالجة محتوى المنهج الدراسي وعلى المعلم في حالة استعماله لطريقة من طرق التدريس يجيب أن يكون مدركاً لطبيعة هذه الطريقة وإمكانياتها، وما يمكن أن تحققه من أهداف، ولا يمكننا القول دون مبالغة بإن طرائق التدريس هي أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف أن تحدث عن طريق التدريسي الناجحة ينبغي أن

تؤكد على المعلم هو الأساس وهو العنصر الفعال في تقديم درسه الناجح وليست الطريقة هي الأساس، وإنما هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وكل ما يسعى لتوصيلها إلى متعلمين، وقد يستخدم معلم طريقة واحدة لتدريس مادة دراسية واحدة فتنجح أحدهما بينما تفشل الأخر.(زاير وعايز، ٢٠١١: ٧١).

مواصفات الطريقة الناجحة:

لكي يكون التدريسي ناجحاً ومحققاً للهدف ينبغي أن تتم في ضوء سلامة أبعاد أساسية ذكرها (زاير ويونس، ٢٠١٦: ٧٨) هي:

أ- البعد الأول: يتعلق بالمعلم ذاته وإمكانياته من حيث استطاعته في تطبيق وتنفيذ الطريقة التي يختارها.

ب- البعد الثاني: يتعلق بالمتعلمين الذين يدرس لهم، وهل تناسبهم هذه الطريقة أم لا.

ت- البعد الثالث: فيتعلق بالمادة المدرسية التي يقوم المدرس بتدريسها فما يصنع لدرس الأدب العربي لا يصنع في لدرس في رياضيات.

معايير اختيار طريقة التدريس:

من هذه المعايير أسئلة يتعلق بتقويمها:

١. هل لطريقة التدريس أهداف واضحة ومحددة تسعى لتحقيقها؟

٢. هل يقتصر على أسلوب المحاضرة أم تتعداه إلى استعمال طريقه أخرى؟

٣. هل تكسب المتعلم مهارات عقلية، وحركية، وإتجاهات إيجابية تنمى شخصيتهم ككل؟

٤. هل تستخدم الوسائل التعليمية كوسائل معينة في التدريس؟

٥. هل تفرض المعلومات بتسلسل منطقي وفق مبدأ معين من السهل إلى الصعب مثلاً؟

٦. هل تعد المتعلمين إلى تعليمجديد وتوسع أفاقهم إلى أوسع في المعرفة؟ (زاير وعايز، ٢٠١١: ١١)

مفهوم قواعد اللغة العربية:

جاءت كلمة القواعد لمعان مختلفة منها ماذكره (ابن زكريا) بان القواعد البيت أساسه، وقواعد الهودج خشبيات أربع معترضات وفي أسفله (ابن زكريا، ١٩٧٩: ١٠٨) وذكر الزبيدي أن القاعدة هي أصل الأس وقواعد أساطين البناء التي تعمد (الزبيدي، ١٩٦٥: ٦٠) أما مفهوم القواعد في الاصطلاح فان معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم قيادته أصل المعنى مطلقا بمقاس مستنبطة من الكلام العرب وقوانين مبينة عليه (السكاكي، ١٩٨٥: ٧٥).

إن قواعد اللغة العربية علم يبحث في أحوال الجملة العربية وهو معيار الكلام، أهتم العرب به وبذلوا جهوداً كثيرة من أجل تسهيل عمله وتيسير فهمه، ومن ذلك نلاحظ العديد من الدراسات التي تحاول طرح مبدأ تجديد في النحو العربي منطلقة من مبدأ نشر النحو العربي، أو حصره بصورة جديدة مبسطة وسهلة.

أهمية قواعد اللغة العربية:

يكاد جميع العلماء اللغة المحدثون وجل علماء التربية على إن تعلم القواعد ليس غاية في ذاته، وإنما وسيلة لتقويم اللسان والقلم وقديماً يرى ابن خلدون ان النحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد والغايات والقواعد بحد ذاته وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وهي ليس غاية مقصودة لذاتها (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٣١).

تأتي أهمية قواعد اللغة العربية من أهمية اللغة نفسها، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية، فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ ويدرأ الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغنى عنها، وعليها تسند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد.

نشأة قواعد اللغة العربية:

قواعد اللغة العربية على أصل أطلاقها، لفظ العام يستوعب قواعد العربية وإحكامها، قواعد الأصوات والكتابة والصرف والنحو والبلاغة والدلالة، ولكن اللغة العربية أصبحت تدل في الاصطلاح المدرسي على قواعد النحو والصرف فحسب، وهذه القواعد هي احكام استخرجها النحاة الأوائل باستقراء النصوص العربية في فترة من الزمان، تمتد قريباً من ثلاث قرون أو قرن ونصف قبل الإسلام، وقرن ونصف بعد، وهذه النصوص هي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، الشعر الجاهلي والأموي والإسلامي، وبعض الشعر العباسي وكلام العرب الفصحاء، والذين سلمت لغتهم في تلك الإثناء من تأثير الاختلاط بالأمم الأخرى، نظر النحاة في هذه

النصوص ولاحظوا الظواهر التي تجري عليها في تركيبها الجملي، وحركات أواخر الكلم وأحوال أبنية الكلم فيها (زاير ويونس، ٢٠١٦).

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية:

إن قواعد اللغة العربية هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها، بمعنى انها القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة المفردة ومركبة مع غيرها، والقوانين الصرفية المتعلقة بصياغتها، والقوانين النحوية المتعلقة بنظام الجملة وحركات أواخر الكلمات فيها، ثم ان هذه القوانين ليست غاية في نفسها، وإنما هي وسائل الإتقان مهارات الفهم والحديث والقراءة والكتابة.

إن القواعد في حد ذاتها وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها؛ بل هي وسيلة لصحة التعبير، لذا ينبغي أن يقتصر في تدريس القواعد على ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم، وفهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩: ٣٩).

أما أهداف دراستها فيمكن تلخيصها في ضوء ما أشار إليها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٥١) ذلك فيما يأتي:

١. تعويد المتعلم من صحة أخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٢. تمكين المتعلم من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها؛ ليستطيع لفظها بشكل الصحيح، والتعبير عنها بالمعاني المناسبة.

٣. تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات، ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها، وأثر الضبط في المعنى الكلمة ووضعيتها.

٤. تمكين المتعلم من إدراك وضيفة الكلمة في الجملة، وأثر موقعها من سياق في تحديد معنى الجملة.

٥. تبصر المتعلم بالظروف المعنوية بين تركيب أواخر الكلمات، وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة أثر صياغتها أو تحديد معناها.

الضعف في قواعد اللغة العربية:

إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو، فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنما له في التاريخ جذور عميقة، فالنحو في اللغة العربية من مشكلات التربوية المعقدة، إذا هو من الموضوعات الذي يشد نفور المتعلمين ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعليمها، والمربون جميعهم لا يختلفون في ان قواعد اللغة صعبة جافة، على الرغم من تطوير طرائق التدريس؛ وإتباع هذه الطرائق أساليب منطقية ملائمة لمدارك الطلبة، وأن تميز اللغة العربية كما سواها بالتحريك، هو الذي حكم علينا العناية بالنحو لضبط أواخر الكلمات فيها.

ومن أساليب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة وقد ذكرها (الأسعد، ٢٠٠٣: ٤) هي:

١. مادة القواعد كانت وإلى عهد قريب، يتم تدريس بوصفها هدف مقصود النفسية، فتسرب إلى أذهان المتعلمين أن هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وأدبها

٢. الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها يعتمد أساساً على الجانب النظري التلقين والاستظهار.

٣. إن تدريس القواعد لم يكن مستند إلى أي أسلوب من أساليب التعليم الذاتي، مما يستدعي من المتعلم جهداً ونشاطاً لغوياً ساعده على تنمية مهارة معينة.

علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية:

وقد ذكر (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٣٥) علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية ويكون على النحو الآتي:

١. أن تكون دروس القواعد لها علاقة قوية وصلة وثيقة بالأساليب التي تواجه المتعلم في الحياة العامة.

٢. استغلال دوافع التعلم عند المتعلم، حيث ساعد ذلك تعلم القواعد وتفهما جيداً، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات، فالاخطاء التي يقع فيها المتعلمين في القراءة والكتابة، يمكن إن تكون مشكلات الدراسة.

٣. تدرس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم ودائرته التي تربط بواقع حياته، وفي قرارات المتعلم ألوان كثيرة تخدم هذه الغاية، والجو

المدرسي والنشاط السائد فيه من المعلم والمتعلم؛ لكي يتماشى مع الدراسات النفسية.

٤. الاهتمام الزائد بالممارسات وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة، وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق الأهداف المنشودة.

٥. الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس الملائمة والجو المدرسي.

٦. يجب ألا يشغل الطلبة في المسائل النحوية إلا بقدر الذي تسعى إليه.

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

هناك طرائق كثيرة لتدريس قواعد اللغة العربية ومع إنه لا توجد طريقة مثلى متبعة للتدريس فإن الأدبيات تذكر طريقتين هما: القياسية ولاستقرائية. ونذكر أسلوباً معدلاً عن الطريقة الاستقرائية هو (أسلوب النص).

وسنضيف إلى ذلك أسلوباً جديداً نصطلح عليه أسلوب تحليل الجملة، وهو سير وفق المنطق الاستقرائي أيضاً (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٨١)

الطريقة القياسية (الاستنتاجية):

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتعبة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي، أو جزيئات داخلة تحت هذا الكلي.

والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن مبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم (الأسعد، ٢٠٠٣: ١٤٣).

ويحصل معلمو اللغة العربية على الطريق القياسية عن تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعليم، والطريقة القياسية في الواقع صورة موسعة لخطوة التطبيق من الطريقة الاستقرائية، يقدم المعلم في هذه الطريقة أما الأسس العامة والقواعد والقوانين، وأما أن يفسر ويشرح القواعد والحقائق التي سبق أن ألقيت على الطلبة.

إن الطريقة الاستقرائية تتطلب عمليات عقلية معقدة لأنها تبدأ بمجرد أي بذكر القاعدة كاملة، وفي هذا مخالفة ليسير النحو اللغوي لدى المتعلمين، ومخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها، فالمعلم بعد كتابة القاعدة ليسير النحو اللغوي لدى المتعلمين ومخالفة لطبيعة التعليمة نفسها، فالمعلم بعد كتابة القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم، وينقل بذلك إلى القضايا الجزئية، والمفهومات المشخصة، وفي الواقع أن الجزئيات أقرب إلى مدارك المتعلمين من الكليات، وأن الكليات التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدراك المتعلمين من التي هي لكثرة الشمول.

إن الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير على وفق خطواتها المقررة، فالطالب المتعلم الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً؛ يمكن أن يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع طويلاً له قبل ذكرها، وهي طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتاً طويلاً، وإنها تساعد المتعلمين على تنمية عادات تفكير الجيد، فالتفكير يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق التي يجيب أن يعرفها المتعلم بدقة إذا أراد أن يطبقها في

حل المشكلات وتفسير الفرضيات، وأن سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنها تصلح بعد ذلك التدريس في المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من هذه المزايا فأنها لا تخلو من بعض المأخذ فهي بتركزها على الحفظ المسبق للقاعدة، قد لا تضمن فهم القاعدة، ومن ثم فهي لا تساعد على أعمال عقل المتعلم، وأنها تؤكد المحاكاة والتقليد؛ فلا تشجع على الابتكار والأداء (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥).

مزايا الطريقة القياسية:

من المزايا الطريقة القياسية التي ذكرها (طوالبة وآخرون، ٢٠١٠: ١٢) وهي على النحو الآتي:

١. أن هذه الطريقة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً كالطريقة الاستقرائية، فالحقائق العامة والقواعد والقوانين تعطي بصورة مباشرة من الدرس، وتكون ومضبوطة لأن الوصول إليها كان بالتجريب والبحث الدقيق.
٢. يجب إلا تبادر إلى الذهن أنها تساعد الطلبة على تنمية العادات التفكير الجيد، فالتفكير لا يعتمد على طريقة فقط، بل يحتاج إلى المادة، وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة؛ إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات، وتفسير الفرضيات الجديدة بمهارة وحذق.
٣. يرغب فيها معظم المعلمين والمدرسين لانها وسيلة لا يبذل فيها المدرس أو المعلم جهداً كثيراً في إكتشاف الحقائق.
٤. المتعلم الذي يفهم القاعدة فهماً يستقيم لسانه أكثر من المتعلم الذي يبسط القاعدة من أمثلة وتوضيح قبل ذكرها.

٥. سبيلها الوحيد الحفظ فهو الذي يعين على تذكيرها.

خطوات الطريقة القياسية:

إن خطوات الطريقة القياسية تكون على النحو الآتي:

١. التمهيد أو المقدمة (خمس دقائق): وهي الخطوة التي يمهد فيها المعلمين للدرس، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق مثلاً، وبذلك يتكون لدى المتعلمين من خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد وانتباه له.

٢. عرض القاعدة (خمس دقائق): تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح، ويوجه انتباه المتعلم نحوها، بحيث يشعر المتعلم أن هناك مشكلة تتحداه، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، ويودي المتعلم والمعلم دوراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل وهو وضع الجمل بلا شك.

٣. تفصيل القاعدة (٢٠-٢٥) دقيقة: بعد أن يشعر بالمشكلة يطلب المعلم في الخطوة أن يأتي بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً سليماً، لأن ذلك مراعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

٤. التطبيق (خمس دقائق): بعد أن يضرب المعلم أسئلة كثير ووافية بمشاركة المتعلمين، فيكون المتعلم قد يصل إلى شعور بصحة القاعدة وجدواها، ولذلك يمكن أن يطلب المعلم من طلبته التطبيق على هذه القاعدة، قياساً على الأسئلة التي تناولوها خلال تفصيل القاعدة.

خطة نموذجية لتدريس موضوع لأسم المفعول وعمله لطلبة الصف الثالث متوسط بالطريقة القياسية (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٤١) وهي على النحو الآتي:

الموضوع: أسم المفعول وعمله.

الأهداف العامة:

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وأخر، يمكنه من معرفة قيم الجملة ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.

٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق واستعمال التراكيب الجملية لما يروم إيصاله من معان وأفكار.

٣. تمكن المتعلم من التميز بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

الأهداف الخاصة:

جعل الطالب قادراًعلى أن:

١. يعرف أسم المفعول.
٢. تميز الصفات المميزة لمفهوم أسم المفعول بأسلوبه الخاص.
٣. يصوغ تعريفاً لمفهوم أسم المفعول بأسلوب الخاص.
٤. يصوغ أسم المفعول من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي.
٥. يميز أسم المفعول من المشتقات الأخرى ودلاله.
٦. يفسر أسم المفعول من ناحية شروط عمله.
٧. يعطي أمثلة جديدة عن أسم المفعول.
٨. يستعمل أسم المفعول في الكتابة استعمالاًصحيحاً.
٩. يعرب الجمل التي تحوي أسماء مفاعيل أعراباً سليماً.

الوسائل التعليمية:

أ- السبورة وحسن استخدامها.

ب- الطباشير الملون والعادي.

خطوات الدرس:

١. التمهيد: أعزائي الطلبة أن لهذا الموضوع صلة مباشرة بالموضوع السابق (صيغة المبالغة وعمله) الذي تعرفتم من خلاله أنها من المشتقات، إذا يتحول أسم الفاعل إليها إذا قصد الكثرة والمبالغة في أحداث الفعل وتأتي على خمس أوزان مشهورة هي فعال، فعول، فعيل، مفعال، فعل).

وتصاغ من الفعل الثلاثي، وتعمل صيغة المبالغة عمل أسم الفاعل بشروط، وأن تكون معرفة ب(ال) فتعمل من غير شرط أو قيد، وأن تكون مجردة من (ال) مشترطة لعملها أن تدل على الحال أو استقبال، وأن تعتمد على نفي، أو استفهام، أو أن تكون خبراً، أو أن تكون صفة، أو حالاً، وكذلك الحال موضوع درسنا لهذا اليوم سنتعرف على نوع أخر من المشتقات.

٢. عرض القاعدة: تدون القاعدة المراد شرحها للطلبة على السبورة بخط واضح وأقلام ملونة، وتكتب على مراحل ولا تنقل من مرحلة إلى التي تليها توفي نصيبها من الشرح.

القاعدة:

أ- أسم المفعول: أسم مشتق يدل على من وقع عليه الفعل.

ب- صاغ من الفعل الثلاثي المبني للمجهول على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي المبني للمجهول على وزن مضارعة مع أبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الأخر.

ت- يعمل أسم المفعول عمل فعله المبني للمجهول فنرفع ناب الفاعل، وتنصب مفعول به، إذا كان مضموماً من فعل متعد لمفعولين، ولا يعمل لأسم المفعول الأ إذا توافر به أحد الشرطين:

أولا: أن تكون معرفاًب(ال).

ثانيا: أن تكون مجرداً من (ال) ولكنه معتمد على أستفهام، أو نفياً، أو نداء، أو يكون موصوفاً، أو خبراً، أوحالاً.

٣. تفصيل القاعدة: بعد كتابة قاعدة التعريف باسم المفعول وعمله بذكر المعلم أمثلة ملائمة توضع أن أسم المفعول هو أسم يدل على من وقع علية الفعل، وتدون الأمثلة على السبورة مثل منطلق يوم الجمعة ....الخ من الأمثلة.

٤. التطبيق: تستهدف هذه الخطوة قياس فهم الطالب لموضوع اسم المفعول وعمله، عندما يرونه مكتوباً أو يسمعونه ملفوظاً، فضلاًعن قياس قدراتهم على استخدام قاعدة إعراب اسم المفعول، وتتمثل هذه الخطوة حل التمرينات في داخل، الصف ولتكن في درسنا هذا ما يأتي:

أولاً: صغ اسم المفعول منكل فعل مما يأتي ثم اضبطه بالشكل (نقل، منج، اتخذ)

ثانياً: أعرب الجملة التالية إعراباًمفصلاً:

أممنوح ألاعب جائزة (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٤١-١٤٧).

ثانياً: الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الاستقراء: هو طريق للوصول إلى الإحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، وبه نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو الموازين الطبيعية، وبه نصل أيضاً إلى بعض القضايا الكلية الرياضية، وقوانين العلوم الإجتماعية والاقتصادية.

لقد ولدت هذه الطريقة التي تسمى الاستنباطية في ألمانيا، في آوخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، وقد اقترنت هذه الطريقة بالفيلسوف الألماني (فردريك هاربرت) وثم انتشرت في أمريكا وأوربا، وظلت مسيطرة بالتربية فكرياً وعلمياً حتى مستهل القرن العشرين.

إذ أظهرت طريقة أخرى تمكنت من تقويض دعائمها أو إدراجها في زوايا النسيان، وقد استمرت في تدريس اللغة والمواد الإجتماعية والعلوم الطبيعية في أول الأمر، ثم ما لبثت موجتها أن انحسرت عن معظم المواد المخالفة لها في تدريس القواعد.

تقوم هذه النظرية في علم النفس الترابطي وهذه النظرية تسمى بالنظرية (الكتل المتالفة)، ولتفسير التطبيقي لها أن الطفل يأتي إلى المدرسة، وهو مزود بثروة فكرية ولفضية، عن طريقها يتعلم الحقائق الجديد، أي أن خزانة السالفة تساعد على فهم المشكلات والحقائق الجديدة.

ويرى هاربرت أن العقل البشري مكون من مجموعة من المدركات الحسية التي تكون نتيجة للاحسي التي تأتي بها الحواس التي تصل بها في البيئة (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٥١).

مزايا الطريقة الاستقرائية:

١. تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول من المعلومات التي تكتب بالقراءة والإصغاء، لأن الطالب توصل إليه بنفسه ولمساعدة معلمه، ويصدق هذا على الطالب النابه والمتأخر في أي درس من دروس.

٢. انها تقوم على تنظيم المعلومات الجديدة، وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا، وربطها بالمعلومات القديمة، فيبنى على وضوح معناها وسهولة تذكرها وحفظها.

٣. انها تجعل التعليم محبباً للتلاميذ، لانها تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة، فمقدمات الدروس وما تتضمنه من عناصر تشويقية، وما تزال تستخدم من غاية طرائقنا في الوقت الحاضر.

٤. تثير في المتعلمين ملكة التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلاً حتى يصلوا إلى القاعدة واعتدادهم بأنفسهم.

٥. تتخذ الأساليب الفصيحة والتراكيب اللغوية أساساً لفهم القاعدة، وتلك من الطبيعة في تعلم اللغة؛ لانها تمزج القواعد بالأساليب (شحاتة، ٢٠٠٠: ٤٥).

مأخذ على الطريقة الاستقرائية:

تعرضت طريقة هاربرت ومذاهبه في العقل لنقد كثير من بعض الباحثين من علماء ورجال التربية ويتجلى هذا النقد فيما ذكره (عاشور، ٢٠٠٣) وهو على النحو الآتي:

١. لم يوضح هاربرت حقيقة العقل ولا الكيفية وصور الأفكار فيه، وانه لم يوضع عملية الإدراك العقلي المؤتلف والمختلف من الأفكار.

٢. يرى هاربرت أن العقل مكون من الأفكار التي تستمدها من الخارج، وأنه خاضع للبواعث الحسية والتأثير بها وحدة، وليس في قصور العقل إيجاد حركة فكرية مستقلة.

٣. طريقة هاربرت تتفق هي وطريقة العقل في إدراك الحقائق، فالعقل لا يسير خطوة في عملية التفكير، كما افترض هاربرت في خطوات المتابعة المصطنعة.

٤. ومن الناحية التربوية نجد أن هذه الطريقة تؤكد التربية الإدراكية في دروس كسب المعرفة، وتسهل التربية الوجدانية في دروس التذوق، ودروس كسب المهارة.

خطوات الطريقة الاستقرائية:

تدرس قواعد اللغة العربية على وفق هذه الطريقة بالخطوات التي ذكرها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٥١) وهي على النحو الآتي:

١. التحضير أو التمهيد أو المقدمة:

في هذه الخطوة يمهد المعلم طلابه لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكر، بحيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة فتيسرهم إلى التعلق بالدرس.

وهي أساسية لأنها واسطة من وساط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل المعلم المتعلمين على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة، وقد يكون ذلك بالقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق، إذا يصبح المتعلمين على علم من الغاية من الدرس، ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السابقة، ثم توجه انفتاحهم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة أن لهذا التمهيد وظائف اهمها:

أ- جلب انتباه المتعلمين إلى الدرس الجديد.

ب- إزالة ما علق باذهانهم من الدرس الذي سبق.

ت- ربط الموضوع بالموضوع السابق.

٢.العرض:

وهو لب الدرس وبه يحدد الموضوع، بحيث يعرض المعلم عرضا سريعاً الهدف الذي يريد وصول المتعلمين إليه، أي العرض مادة مغذية تصل بما سبقها بما لحقها، وهو يدل على براعة المعلم، اي في هذه الخطوة يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تخص الدرس الجديد.

٣. الربط أو التداعي أو المقارنة أو الموازنة:

في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، وتعنى أيضاً الموازنة والربط بين ما تعلمه الطالب اليوم وبين ما تعلمه في الامس، فالهدف من عملية الربط؛ هو أن تراعى المعلومات وتسلسل في ذهن الطالب، وبعد إجراء عملية الموازنة، والمقارنة، وتدقيق الأمثلة وضبطها، والعلاقات فيها للانتقال إلى الخطوة التالية، وهي التعميم (استنتاج القاعدة).

٤.التعميم (استنتاج القاعدة):

في هذه الخطوة يفسح المتعلم بالتعاون مع المعلم قاعدة وتركيز وفهم القسم الأعظم من المتعلمين للدرس، وليست فلسفة تم تلقينها، فالقاعدة هي زيدة ما بلغ الية السعي من الدرس، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها المتعلمين غير مترابطة من الناحية اللغوية، ولكنها مفهومة في ذهن الطالب، ودور المعلم هنا تهذيبها، وتشذيبها، وكتابتها في مكان بارزاً من السبورة.

٥.التطبيق:

تعلق على هذه الخطوة أهمية كبرى، فدراسة القواعد لا تؤتى ثمارها الا بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريباً كافياً على الأبواب التي تدرسونها، فالإلمام بالقواعد تمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، أن التطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها فإذا ما فهم الطلاب الموضوع حين استطاعوا أن يطبقوا عليه.

درس نموذجي في تدريس موضوع (الفاعل) بالطريقة الاستقرائية للصف الأول متوسط (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٢٨).

الأهداف العامة:

١. ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ.

٢. تكوين عادات لغوية صحيحة.

٣. إنماء الذوق الأدبي.

٤. تفهم صيغ اللغة (اشتقاقاتها وأوزانها)

٥. التربية العقلية.

الأهداف الخاصة:

إن الأهداف من تدريس موضوع الفاعل جعل المتعلم قادراًعلى أن:

١. يتعرف الفاعل.

٢. يتعرف أنواع الفاعل.

٣. يستعمل الفاعل استعمالاً صحيحاً عند الكتابة.

خطوات الدرس:

١. التمهيد: يمهد المعلم بالقول: أن الدرس السابق هو الفعل أنواع منه (الماضي، المضارع، الامر)

(من يعطي مثالاً فيه فعل ماضي)

المتعلم: (ذهب الطالب إلى المدرسة)

(قال أخوك الحق)

المعلم: من يأتي بجملة فيها فعل مضارع؟

المتعلم: (يزرع الفلاح الحقل)

المعلم: من يأتي بجملة فيها فعل أمر؟

المتعلم: (قل الحق ولو على نفسك.)

المعلم: هذه الأمثلة فيها أفعال، وموضوعنا اليوم له علاقة بالأفعال، وهو أن لكل فعل فاعل.

٢. العرض أو الربط أو الموازنة:

وتعتمد على أيجاد مواقف تعليمية خاصة تساعد الطالب على الايتان بالأمثلة صحيحة حول الدرس الجديد، فيمكن للمعلم مثلاً أن يطلب من أحد المتعلمين أن يقرأ قصيدة سبق أن تناولوها، وبعد الانتهاء من قراءة القصيدة، ويوجه السؤال الأتي: مإذا فعل زميلكم (محمد)؟ ثم يجيب معظم المتعلمين عن هذا السؤال بقولهم (قرأ محمد القصيدة).

ويقول بعضهم (يقرأ محمد القصيدة).

وهكذا ينبه المعلم أن كلمة (محمد) جاءت فاعل بعد الفعل (قرأ) فتعرب فاعل لأنها دلت على من قام بالقراءة، وهكذا يطلب أمثلة أخرى يكون الفاعل مثنى مثل: (نجح الطالبان في الامتحان) وجملة فيها جمع مذكر سالم مثل: (برع المهندسون في بناء السد).

وجملة فيها جمع مؤنث سالم (تشكر المؤمنات الله)، وجملة فيها الفاعل من الأسماء الخمسة (عاد أخوك من السفر)، وينقل المعلم بعد ذلك إلى النوع الثاني من أنواع الفاعل، فيوجه السؤال التالي إلى محمد الذي قرأ القصيدة.

المعلم: ماذا فعلت يا محمد في بداية الدرس؟

المتعلم: قرأت القصيدة.

المعلم: أن في هذه الجملة فاعلاًولكنه ليس ظاهراًفما مقام محمد في هذه الجملة؟

المتعلم: (التاء) في قرأت.

٣. القاعدة:

من خلال استعراض الأمثلة السابقة يمكن أن نستنتج عدد كبير من المتعلمين القاعدة، وبعد أن يهذبها المعلم ويشذبها يكتبها على السبورة كما يأتي:

الفاعل: هو اسم مرفوع يدل على من وقع عليه فعل الفعل أو اتصف بها.ويأت اسماً ظاهراًوضمير متصل، وضمير مستتراً

٤. التطبيق:

استخرج الفاعل وبين نوعه فيماياتي:

((حلقت الطائرة فوق السحاب))

ثالثاً: طريقة النص:

تعتمد هذه الطريقة على نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع، ويوخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية، وقد سميت هذه الطريقة بعدة تسميات (منها طريقة الأساليب المتصلة، أو القطعة المساعدة، أو النصوص الاستقرائية) والحقيقة لا فرق بينهما وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة، ولكن الفرق هو النص التي تعتمد عليه، فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة، بينما الاستقرائية تعمد على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينهما.

ومن هنا تماشياً مع أهداف النص وطريقة تدرسيه ألقيت نصوص في النحو اعتمدتها كتب القواعد المقررة في المراحل الدراسية، وقد روي فيها تضميناً للقيم السامية والمعاني والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجيهات التربوية، والحقيقة أن ما تحققه طريقة النص لم يكن حديثاً، فقد كان منها في العصور الإسلامية المختلفة، الا أننا تركيزنا على القواعد جعلنا شعرنا بأنها نمط حديث في تدريس اللغة العربية.

مزايا طريقة النص:

١. أن تعليم القواعد على وفق هذه الطريقة يجاري التعليم اللغة نفسها، لأن تعليم اللغة يجري على معالجة اللغة نفسها، ومزأولة عباراتها بواسطة عرضها بصورة صحيحة على الأنظار والإسماع.

٢. أن مزج النحو بالتعبير يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الأعرابية.

٣. أن تعلم القواعد من خلال اللغة يحببها المتعلمون لشعورهم بأنصاف لغتهم بالحياه.

٤. أنها تجعل القاعدة جزء من النشاط اللغوي، فهي تدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى. (الخطيب، ٢٠١٨)

مأخذ طريقة النص:

إن مأخذ طريقة النص كما ذكرها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥) وهي على النحو الآتي:

١. ليس من السهل الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله؛ لأن الذي يكتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة، أو معالجة موضوع نحوي معين.

٢. يتصف النص عادة بالاصطناع والتكلف، إذا ما كان الهدف تضمنه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين.

٣. قد لا يستوفي المعلم خطوات طريقة النص جميعاً، وبخاصة إذا كان النص مطولاً، إذا سيضيع وقت الدرس، ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة.

٤. قد يضطر المعلمون إلى ترك النص واللجوء إلى الجمل التي تكلفهم، وقتاً طويلاً، وانهم سيقومون بأضافة أمثلة أضافية عن النص عجز عن استيعابهم.

خطوات أسلوب النص:

تدرس القواعد بحسب هذا الأسلوب بأتباع الخطوات وهي على النحو الآتي:

١. التمهيد: وهي خطوات ثابتة في دروس القواعد اياً كانت الطريقة المتبعة، وفي هذه الطريقة أيضاً يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس ليسهل الدرس الجديد.

٢. كتابة النص: يكتب النص على السبورة، ويقرؤه المعلم قراءة أنموذجية يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس، ويفضل استخدام وسائل الأيضاح المناسبة، وبخاصة أقلام التلوين لكتابة المفردات والجمل موضوع الدرس.

٣. تحليل النص: يحلل النص بما يتضمن قيماً وتوجيهات تربوية فضلاً عن تضمنه الجانب اللغوي، ولعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتظمنة في النص، بمعنى أن المتعلمين يصبحون مهيئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس.

٤. القاعدة أو التعميم: بعد أن يتوصل معظم المتعلمين إلى القاعدة الصحيحة، يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح.

٥. التطبيق: وتعني هذه الخطوة أن يطبق المتعلمون على القاعدة أمثلة أضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

درس أنموذجي لتدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب النص اقتران الفاء وجوباًفي جوابا لشرط للصف الرابع العلمي (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٥١).

الأهداف العامة:

١. ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ.

٢. تكوين عادات لغوية صحيحة.

٣. إنماء الذوق الأدبي.

٤. تفهم صيغ اللغة واشتقاقها وأوزانها.

٥. التربية العقلية.

الأهداف الخاصة:

إن الأهداف الخاصة من تدريس اقتران الفاء وجوباً هي جعل الطالب قادراً على أن:

أ- أن يتعرف نوع الفاء المقرنة في جواب الشرط.

ب- يتعرف شروط اقتران الفاء وجوباً في جواب الشرط.

ت- يستعمل الفاء الرابطة بجواب الشرط استعمالاً صحيحاً عند الكتابة.

خطوات الدرس:

١.التمهيد: يمهد المعلم لموضوع اقتران الفاء بجواب الشرط وجوباًبالتطرق إلى الدرس السابق وهو أدوات الشرط وتطلب مجموعة أمثلة من المتعلمين مثال ذلك:

أ- أن تعمل صالحاًتفز برضا الله.

ب- إذا زرتنا نكرمك.

ت- من يزرع يحصد.

٢. عرض النص: يعرض المعلم النص لأتي على السبورة مع استخدام وسائل الأيضاًح المناسبة.

(قالت لي أحداهن ذات يوم: أن أحببت حقاً فأنت وله حقاً، وأن مسك الضر فأصبر، وجزعت فبأس المحب أنت، فإذا أردت السعادة بهذه الطريقة فما نلتها، وإذا أحببت العقل مفتح قلت تندم، ولكن إذا تماديت بالهجران فقد ينهى، وبعد أن عدت فسوف يعود الحب مرة واحدة).

بعد عرض النص على السبورة يقرأ المعلم النص قراءة جهرية تركز من خلالها على الجمل موضع الدرس.

٣.تحليل النص: يحلل المعلم بالتعاون مع المتعلمين النص تحليلاً معنوياً، أي التطرق إلى المعاني التي يتضمنها النص لتكون هذه المعاني تمهيداً صالحاً للدخول في موضوع القواعد

فالنص يدور حول نصائح أحداهن لمحب، إذ تقول له المحب الحقيقي وله حقيقي، ومن مستلزمات الحب الصبر فالجزع لا يوصل إلى الهدف المقصود والمرجوة أو المطلوب، إذ طلب السعادة لهذه المعنى لا يؤدي نيلها، فالذي يحب بعقل منفتح لا يعرف الندم والعودة للمحب تعني عودة محب.

وهكذا يتوصل المعلم مع طلابه إلى أن الجملة الأولى (أن أحببت حقاً فأنت وله حقاً) تدل على وجود أن الشرطية وفعل الشرط (أحببت) وهو فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، وتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل،

ولكن ما موقع هذه الجملة من الأعراب؟ يجيب أحد المتعلمين: أن الجملة (أحببت) في محل جزم فعل الشرط.

المعلم: من يعرب أنت وله؟

المتعلم: الجملة تتكون من مبتدأ وخبر وضمير وهي جملة اسمية تامة.

المتعلم: أن الفاء التي وقعت في جواب الشرط هنا تسمى (رابط لجواب الشرط) وهي تتصل وجوباًعند يكون جواب الشرط جملة اسمية ومثلها أيضاً (لأن درست فأنت ناجح) (أن كفرت فعليك غضب الله).

المصادر

ابن زكريا، أحمد بن فارس (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، الجزء الثاني، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

الأسعد، عمر (٢٠٠٣). اللغة العربية بين المنهج والصف.ط٤، الأردن، عمان: دار الفرقان.

أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية، واحمد، محمد خلف الله (٢٠٠٤). المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠١٨). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر احمد، وعبيد، يحيى إسماعيل (٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية، الأردن، عمان: دار الحنين للطباعة والنشر.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

الدليمي، كامل محمود نجم، والدليمي طه علي حسين (١٩٩٨). طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر.

زاير، سعد علي وعايز، إيمان إسماعيل (٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الجمههورية العراق، بغداد: مؤسسة مصر مرتضى.

زاير، سعد علي ويونس، رائد رسم (٢٠١٦). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: دار المنهجية للطباعة والنشر.

شحاتة، حسن (٢٠٠٠). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الأردن، عمان: الدار العربية للكتاب.

طوالبة، هادي والصرايرة، باسم والصراير، خالد والثمايله، نسرين (٢٠١٠). طرائق تدريس، الأردن، عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع.

عاشور، قاسم راتب (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الموسوي، نجم عبد الله والتميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٩). مؤشرات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطبعة والنشر.

الفصل الحادي عشر

طرائق تدريس الإملاء:

إن اللغة العربية فروع متعددة ومن بين هذه الفروع هو الإملاء، أن مادة الإملاء وتعليمها من الأمور ذات الأهمية الكبيرة في إكساب التلاميذ المعرفة العلمية، والمهارة العلمية في رسم الحروف وكتابتها، ولكونها أداة تزيد قدرة التلميذ في الفهم والاستيعاب، والتمكن من إفهام الآخرين بالأسلوب الواضح، ولما يحتاجه التلاميذ من الإملاء في حياتهم اليومية وتعاملهم مع الآخرين.

وأن الإملاء هو الوسيلة التي نتغلب بها على كثير من مشكلات النظام الكتابي، وهذا هو الفارق الأساس بين الإملاء وسائر فروع اللغة العربية، فنحن نتعلم قواعد النحوية الصرفية من أجل أن نعرف أسرار اللغة في نحوها وحروفها، والأنساق التي تسير عليها هذه الأسرار، ولكن في تعلم الإملاء نكشف القدر الذي يستطيع به المعلمون أن يستوعبوا الفرق بين المنطوق والمكتوب، حيث أن درس الإملاء من الدروس المهمة جداً في المرحلة الابتدائية، لذا يجب أن يكون الاهتمام به نابعاً من الضرورة الملحة التي تدعو إليه (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٠).

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال؛ التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيرة، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو

في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣: ١٣١).

إن عدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعد عائقاً رئيساً، ويترتب على ذلك غموض المعنى وبطء الفهم، ومن هنا أكد المربون والمهتمون بموضوعي القراءة والكتابة أهمية الإملاء، وعدوها مع القراءة عمليتين متصلتين لا فصل بينهما، وهما في الواقع مفتاح إلى المعارف الأخرى (النعيمي، ٢٠٠٤: ١١٤).

يظن الكثير من المعلمين والمتعلمين أن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسمياً صحيحاً لا غير. أن الأمر يتجاوز هذه الغاية بكثير إذ ثمة غايات أبعد وأوسع؛ من وقوف دروس الإملاء على رسم الكلمة الصحيحة، وإنما هو إلى جانب هذا عون التلاميذ على إنماء لغتهم واثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية ومهارتهم الفنية، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي أتفق عليها أهل اللغة (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩: ٨٨).

أكد العديد من المتخصصين في مجال تدريسي اللغة العربية بصورة عامة والمعنيين بتدريسي مادة الإملاء بصورة خاصة أنه توجد الكثير من الصعوبات التي تتضمنها مادة الإملاء تحول دون رغبة الطالب في هذه المادة ومنها الشكل وقواعد الإملاء واختلاف صور الحروف باختلاف موضوعه من الكلمة، والاعجام ووصل الحروف وفضلها واستخدم الصوائت القصار أو الأعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣: ١٢٦).

وبما أن الكتابة تسجيل أفكار المرء، وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، والخط في تحسين شكل الكتابة وتجويدها، ولكي تكتمل الصورة الصحيحة للكتابة أو المعنى الشامل فلا بد من الاهتمام بالإملاء (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٢٠).

وقد لا يسهل على المتعلم نتيجة ضعفه في الإملاء أن يتابع الدراسة في مراحل التعليم التي تلي المرحلة الابتدائية، وهذا يؤدي إلى ضرر في حياته العلمية.

الإملاء لغة: ملا: المِلاوةُ والمَلا والمَلِيءُ، كله مدة العيش، وأمْلاه الله إياه ومَلاهُ، والإملاء والإملال على الكاتب واحد. وأمْلَيتُ الكتاب أُمْلي وأملَلْتهُ لغتان جاء بهما القرآن واستمليتهُ الكتاب: سألته أن يُمليه علي (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٥٣٢).

الإملاء لغة: املأ، وأملى ما يملى من الدرس أو الكتب أو نحوها (جبران، ١٩٩٢: ٦٩٨).

الإملاء اصطلاحاً: بأنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة؛ على أن توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة (البجة، ٢٠٠٠: ٤٣١). وهو أصول تأدية الكتابة على الصحة، بناء على القول بأن عدم إعطاء الكتابة حقها جهل، فتكون تأديتها على الوجه الصحيح علماً، وهو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ (نبوي، ٢٠٠٤: ٨).

هو فن رسم الكلمات في اللغة العربية؛ عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، ويكون ذلك

وفق قواعد وضعها علماء اللغة (الدليمي، الوائلي، ٢٠٠٥: ١٢١). وعرف أيضاً هو الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة مع الاهتمام بالخط الواضح المرتب (أبو الهيجاء، ٢٠٠٧: ٨٩).

وعرفه الموسوي (٢٠١٤) هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة التي تكتسب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح عند التلميذ مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، ويعد الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في التعليم (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٣).

فالإملاء هو أحد فروع اللغة العربية، وركن رئيس من أركانها العديدة، يركز على مبدأ كتابة الحروف والكلمات بصورة صحيحة ومفهومة، وخالية من عيوب الشكل والرسم، وعلى وفق القواعد الإملائية المتعارف عليها.

نبذه تاريخية عن الإملاء:

وقد اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد)، ومنهم من يسميه (كتاب الخط)، ومنهم من يسميه (باب الهجاء)، ومنهم من يسميه (أدب الكتاب)، في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء)، وكتاب (الإملاء الواضح)، وكتاب (الإملاء الفريد) وكتاب (قواعد الإملاء) وقد استقر لفظ الإملاء أصطلاحاً مرادفا لرسم الكلمة، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درسا من دروس العربية باسم الإملاء (الخفاجي، ٢٠٠٠: ٧).

إن الإملاء يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلاميذ، لأن درس الإملاء هو المسؤول عن صحة الكتابة وسلامة التعبير، ولأنه من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، أي هو عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وأثرها، ونضجهم العقلي وتربية قدرتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية (زاير يونس، ٢٠١٦: ١٥١).

العلاقة بين الإملاء وبقية فروع اللغة العربية:

اللغة العربية أداة التعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف، وهي وسيلة التحدث والكتابة، وبها تنقل الأفكار والخواطر، لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردًا بدور فاعل في إكساب المتعلم اللغة؛ التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان، لذلك فإنه من الضرورة بمكان أن تنهض بشتى أفرعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي.

ومن التصور السابق لابد أن نتخذ من مادة الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، والتدريب على كثير من المهارات، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم، فثمة بعض النواحي التي لا يمكن فصلها عن درس الإملاء منها:

١. تعد قطعة الإملاء، إذا أحسن اختيارها، مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الجيد بوساطة طرح الأسئلة والتلخيص، ومناقشة ما تحويه من أفكار ومعلومات.

٢. تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل البدء في الكتابة، وذلك كالإملاء المنقول والمنظور، ومن خلال قراءة التلاميذ للقطعة فإنهم يكتسبون كثيرًا من المهارات القرائية، ناهيك عن تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف، وضبط الكلمات بالشكل.
٣. إن قطعة الإملاء الجيدة المنتقاة بعناية، تكون وسيلة نافعة ومجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافات وتجديد المعلومات.
٤. يتعود التلاميذ من خلال درس الإملاء على تجويد الخط في أي عمل كتابي، أضف إلى ذلك إكسابهم جملة من العادات والمهارات الأخرى: كتعويدهم حسن الإصغاء، والانتباه، والنظافة، وتنظيم الكتابة، واستعمال علامات الترقيم، وترك الهوامش عند بدء الكتابة، وتقسيم الكلام إلى فقرات.

أهمية الإملاء:

إن للإملاء منزلة كبيرة في لغتنا العربية، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وهو وسيلة لتعليم الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وذلك أن الخطأ الكتابي الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم ما هو مكتوب، كما انه يحط من قدر كاتبه، ويستطيع المعلم أن ينظر في دفتر التلميذ الذي يكتب فيه الإملاء.

وتظهر أهمية الإملاء في أنه يؤدي وظيفته اللغوية في التوفيق بين القراءة والكتابة؛ عن طريق رسم الحروف وترتيبها بشكل يؤدي إلى فهم المعاني، وإنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي أيضاً (شبلي، ١٩٨٤: ٢٣).

إن عدم الكتابة الصحيحة يؤدي إلى عدم تحديد المعنى، وبالتالي ضياع في هدف مادة الإملاء، كذلك عدم معرفة الطالب بمادة الإملاء بما فيها من ضوابط وقواعد لهي مشكلة كبيرة؛ تؤدي إلى هدر الكثير من المفردات اللغوية والثقافية لدى الطالب (الوائلي والدليمي، ٢٠٠٥: ١٢١).

إن مشكلة الإملاء في عدم الكتابة الصحيحة السليمة في الإملاء سيؤدي إلى تشوه في الكلمات ويؤدي إلى عدم فهم المعنى، وأن المقصود بالإملاء تعليم الطلاب الرسم الصحيح للكلمات وتعويدهم الكتابة الصحيحة وتدريبهم على رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وسريع وجميل.

وعد الإملاء وسيلة لقياس المهارة في الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل التلاميذ بدقة وسهولة، زيادة على أن يعطي المعلم تمريناً في الإدراك الشفوي؛ لأنه ينمي قدرة الإصغاء لدى الطالب، وفهم ما يكتبه، وللإملاء بعد ذلك أهمية للمعلم فهو يمكنه من معرفة الصعوبات التي تواجه طلابه في التهجي، وفي فهم الأصوات والتمييز بينهما، ويمكنه كذلك من أن يضع يده على نقاط الضعف لدى تلاميذه (النعيمي، ٢٠٠٤: ١١٥).

وقسم أخر يرى أهمية الإملاء تعود إلى الأمور التي أشار إليها (عيد، ٢٠١١، ص١٠٣) وهي على النحو الآتي:

١. تعويد التلاميذ دقة الملاحظة.
٢. تعويدهم الانتباه والاستماع.
٣. تعويدهم الكتابة بسرعة معقولة.
٤. تعويدهم الترتيب والنظافة.

٥. زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

أهداف تدريس مادة الإملاء:

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية، وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية، (شحاته، ١٩٩٨: ١٥١)

ويهدف درس الإملاء بصورة عامة إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية:

١. تعويد الطلاب الكتابة الصحيحة المنظمة السريعة للكلمات.

٢. ربط عملية الكتابة بالفهم والإفهام أي بوظيفة اللغة الأساسية.

٣. تزويد الطالب بألوان من الثقافة.

٤. توضيح الصلة الوثيقة بين النحو ومبادئ الإملاء، فكلاهما وسيلة لضبط اللغة.

٥. تعويد الطلاب الخط من خلال الكتابة.

٦. الاستفادة من نص الإملاء في حسن التعبير الشفوي والكتابي.

٧. إكسابهم عادات ومهارات من درس الإملاء، منها: حسن الإصغاء ودقة الملاحظة، والنظافة، واستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام إلى فكر تعرض بفقرات مستقلة.

هناك مجموعة من الأهداف لتدريس مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية وهي على النحو الآتي:

١. تعويد التلاميذ على الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية؛ لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة.

٢. زيادة قدرة التلاميذ على التعبير والفهم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى، وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن.

٣. تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية، والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء.

٤. تحقيق الإلتزام بكتابة أصوات اللغة كما أصطلح على كتابتها المتخصصون من السلف إلى الخلف، وتحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب.

٥. رسم ما يملى من الكلمات رسماً صحيحاً؛ مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة.

٦. التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة.

٧. رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال.

٨. تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل بصورة صحيحة وبرسم جميل.

٩. تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل المفردات الجديدة التي تسهم في زيادة الثراء اللغوي، وتنمية قدرتهم على التعبير الجيد.

١٠. تعويد التلاميذ على تحسين كتابتهم والاهتمام بها.

أغراض تدريس الإملاء:

إن أغراض تدريس الإملاء ذكرها (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩: ٩١) وهي على النحو الآتي:

١. أن يتدرب الناشئة على الكتابة الصحيحة للكلمات؛ من خلال تثبيت صورة للكلمات في الذهن، فتسهل الكتابة من الذاكرة.

٢. تعويد الناشئة على الدقة، والنظام، وقوة الملاحظة.

٣. تدريب الحواس الإملائية، وتمرينها على الأتقان للكتابة، وهذه الحواس (النظر، السمع، اللمس) كلها تعمل مجتمعه من أجل كتابه صحيحة.

٤. توسيع واثراء المخزون اللغوي لدى الناشئة من خلال بعض التراكيب.

٥. تدريب الناشئة على كتابة ما يسمعونه بسرعة ووضوح وصحة وإتقان.

٦. تعويد الناشئة على الانصات الجيد، وحسن الاستماع.

اختيار موضوع الإملاء:

إن يكون موضوع القطعة التي يختارها المعلم متصلة بحياة التلاميذ اليومية؛ مشتملاً على معلومات طريفة ومشوقة، وتكون لغتها سهلة ومفهومة، وتتناسب مع

المستوى العقلي واللغوي، وتكون مناسبة من حيث الطول والقصر، وتختار كُتبها العربية المقررة (الجعافرة، ٢٠١١: ٢٤٢).

وكذلك يجب في القطعة الإملائية التي تُعرض على التلاميذ؛ ألا تحمل مفرداتها من الكلمات التي تحمل وجهين في رسمها، أو التي دار حولها خلاف، ويكتفي بمفردات لها وجه واحد، كذلك تكون القطعة غير صعبة، بحيث تؤيد إلى الإهمال واللامبالاة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣: ١٣٨).

وينبغي أن تكون المعالجات لأخطأ الإملائية بالتدريب والممارسة على الكتابة الصحيحية، وان يكون النص الإملائي غير غريب أو صعب المفردات، بحيث يثير حيرة التلاميذ ويجعلهم يقعون في البس في الكتابه.

خطوات عامة لتدريس النص الإملائي:

١. التمهيد: أساليب كثيرة لتمهيد النص: أعطاء الأفكار الأساسية في النص، أو التمهيد للنص الإملائي بقطعة مثيره، تدفع التلميذ إلى سماع القطعة الإملائية.

٢. قراءة النص الإملائي: القراءة النموذجية من المعلم، مع العناية باللفظ، ومراعاة الحركات بشكل صحيح في القراءة الجهورية (مارون، ٢٠٠٨: ٣٤٥).

٣. كتابة النص: يطلب إلى التلاميذ أن يكتبوا بعد أن يشرع المعلم إملاء النص بعد مسحه من اللوحة (الكرباسي، ١٩٧١: ١٦٧).

٤. يبدأ المعلم بإملاء الفقرات جملة جملة، متوقفاً عند علامات الوقف معيداً الجملة أو العبارة مرّتين أو ثلاث مّرات وبصوت مرتفع حتى يمنع التلاميذ عن السوأل ولاستفسار، فتسود الفوضى.

٥. يجب على المعلم مراعاة المدّة اللازمة للكتابة، بحيث تتلاءم مع سرعة التلاوة.

٦. تعويد الطلاب على رفع رؤوسهم عن دفاترهم كلّما أنجزوا كتابة جملة؛ لكي يتهيئوا للانتقال إلى جملة جديدة.

٧. تعويد التلاميذ على ترك فراغ أذا ما فاتهم كلمة لسبب من الأسباب.

٨. إعادة قراءة النص: يعيد المعلم قراءة النص ليتيح المجال للطلاب الذين لم يواكبوا النص لكتابة الكلمات التي لم يدرجوها.

٩. جمع الدفاتر وتصحيحها: تبدأ مرحلة التصحيح فيتخذ المعلم إحدى الطرق وفقاً لما يجد فيها من فائدة، ويتبع الخطوات في التصحيح بغية إعلام الطلاب بما يقعون فيه من خطاء لتلافيه (الكرباسي، ١٩٧١: ١٦٨).

أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة:

إن من أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة تكون على النحو الآتي:

١. ضعف السمع والبصر وعدم الرعاية الصحيحة والنفسية.

٢. عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.

٣. عدم حفظ القاعدة الإملائية الضابطة.

٤. الضعف في القراءة وعدم التدريب الكافي عليها.

٥. تدريس الإملاء على أنه طريقة اختباريه تقوم على اختبار الدارس في كلمات صعبة بعيدة عن القاموس الكتابي للدارس.

٦. عدم ربط الإملاء بفروع اللغة العربية.

٧. إهمال أسس التهجي السليم؛ وخصوصا الحرف الممدود وحرف المد، والحرف المشدد، والحروف المنطوقة وغير المنطوقة.

٨. عدم تصويب الأخطاء ومعالجتها مباشرة.

٩. التصحيح التقليدي لأخطاء الدارسين، وعدم مشاركة الدارسين في تصحيح الأخطاء.

١٠. استخدام اللهجات العامية في الإملاء.

١١. السرعة في إملاء القطعة وعدم الوضوح، وعدم النطق السليم للحروف والحركات.

١٢. قلة التدريبات المصاحبة لكل درس.

١٣. عدم الاهتمام بأخطاء الدارسين الإملائية في المواد الأخرى.

١٤. عدم التجديد في طرائق وأساليب التدريس؛ مما يؤدي إلى الملل والانصراف عن الدرس.

١٥. عدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء إلماماً كافياً.

١٦. عدم استخدام الوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء؛ وخصوصاً السبورة الشخصية، وبطاقات تصويب الأخطاء، والشرائح الشفافة.

طرائق علاج الأخطاء الإملائية:

إن من طرائق علاج الأخطاء الإملائية يمكن أن نلخصها على النحو الآتي:

١. اختيار الأماكن المناسبة للدارسين الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية، مثل: ضعف السمع، أو البصر، أو الشرود الذهني الدائم عن الدرس.

٢. إعداد سجلات خاصة بالطلاب الضعاف من قبل المرشد الطلابي والمعلم لمتابعة الحالة، ورصد كل ما يستجد من أسباب الضعف، وطرق وأساليب العلاج لهذه الحالة.

٣. الاهتمام باختيار القطع الإملائية؛ بحيث تتناسب مع مستوى إدراك الدارسين، وتخدم أهدافا متعددة: دينية، وتربوية، ولغوية.

٤. كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات الإملائية.

٥. قراءة النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.

٦. تكليف الدارسين باستخراج المهارات من النص المطلوب.

٧. تكليف الدارسين بواجبات منزلية؛ تتضمن استخراج بعض المهارات من القطع التي تمت دراستها، مثل: حرف المد، والحرف الممدود، التاء المربوطة والهاء.

٨. اختيار قطعة مناسبة من كل درس؛ تشتمل على المهارات تدريجياً ويدرب من خلالها الدارس في المدرسة والبيت.

٩. الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المعلم في الحصة.

١٠. الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة، ومحاولة ربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى.

١١. تدريب اللسان على النطق الصحيح.

١٢. تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة (التركيز).

١٣. جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من الدارسين، وكتابتها على ورق مقوى، وتعليقها أمام الدارسين في الفصل كوسيلة تعليمية.

١٤. تخصيص دفاتر لضعاف الدارسين من قبل المعلم لمعالجة أخطائهم.

١٥. معالجة ظاهرة ضعف القراءة عند الدارسين.

١٦. دقة المعلم في تصحيح الأخطاء وتصويبها.

١٧. تدريب الدارسين على أصوات الحروف؛ وخصوصا الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية وفي رسمها.

١٨. التنويع في أساليب تصحيح مادة الإملاء.

١٩. أن يحدد المعلم للدارسين عدة أسطر يطلب منهم مراجعتها، ثم يختبرهم في إملائها في اليوم التالي، مع الاهتمام بالمعنى والفهم معا.

٢٠. التنويع في طرق تدريس الإملاء لطرد الملل، ومراعاة الفروق الفردية.

٢١. الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء وخصوصا: (السبورة الشخصية وبطاقات تصويب الأخطاء والشرائح الشفافة).

أنواع الإملاء وطرائق تدريسه:

ينقسم الإملاء من حيث طرائق تدريسه المتبعة إلى أنواع عدة، وهي كما يأتي:

أولاً: الإملاء المنقول:

هو أحد أنواع الإملاء الرئيسية، ويعتمد على النقل المباشر إذ ينقل التلاميذ القطعة التي توجد أمامهم في الكتاب، أو السبورة إلى دفاترهم؛ بعد قرأتها وتهجي حروفها (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٤).

وهذا النوع وسيلة سهلة لتعليم الأطفال الكتابة في الصفين الأول والثاني الابتدائيين لأنهم يعتمدون المحاكاة والتقليد في رسم الحروف والكلمات.

مميزات الإملاء المنقول:

من مميزات الإملاء المنقول التي أشار إليها (عبد الغني، ٢٠١٢، ص٢١) وهي على النحو الآتي:

أ- يشد انتباه الدارسين، وينمي فيهم الرغبة في أجادة الكتابة وتحسين الخط، والارتقاء بالمستوى الأدائي.

ب- يعد وسيلة من وسائل الكسب المعرفي واللغوي، وذلك بمناقشة معنى القطعة، وتزيد النظر فيها، ونقلها إلى الكراسات والبطاقات.

ت- يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن ويثبتها في الذاكرة.

ث- يساعد على النمو الذهني، وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ، ويعود على قوة الملاحظة، وحسن المحاكاة.

طرائق تدريس الإملاء المنقول:

من طرائق تدريس الإملاء المنقول التي ذكرها (زاير، يونس، ٢٠١٦: ١٥٣-١٥٤) وهي على النحو الآتي:

١. التمهيد: موضوع القطعة على نمط التمهيد لدراسة المطالعة، أي بعرض النماذج أو الصور، واستعمال الاسئلة الممهدة.

٢. عرض القطعة في الكتاب، أو البطاقة، أو السبورة من دون أن تضبط كلماتها حتى لا ينقل الطلبة هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

٣. قراءة المعلم القطعة قراءة أنموذجية.

٤. قراءات فردية من التلاميذ، ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ؛ لإصلاح خطأ وقع فيه.

٥. اسأله في معنى القطعة للتأكد من فهم الطلبة لأفكارهم، وفي هذه الخطوة تدريب الطلبة على التعبير الشفوي؛ الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس.

٦. تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة وكلمات مشابه لها، ويحسن تميزها هذه الكلمات أما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف، وذلك في حال استعمال السبورة الإضافية، وطريقة التهجي يشير المعلم

إلى الكلمة ويطلب من التلميذ قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمات أخرى، يختارها المعلم مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا.

٧. النقل ويراعى فيه، إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع.

٨. أن يملي المعلم على التلاميذ القطة كلمة كلمة، مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حال استعمال السبورة الإضافية.

٩. أن يسير التلاميذ معا في الكتابة، وان يقطع المعلم السبيل على بعض التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم.

١٠. أن يكون جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

١١. شغل الجزء الباقي في الحصة بعمل أخر مفيد، مثل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

ثانياً: الإملاء المنظور:

هو عرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها، ثم حجب القطعة على التلاميذ وإملاؤها عليهم بعد ذلك (عيد، ٢٠١١: ١١٠).

وفيه يعرض المعلم قطعة يراد كتابتها، وتقرأ، ثم تناقش ليفهمها التلاميذ، ويطلب منهم المعلم تهجي بعض الكلمات لترسيخها في أذهانهم، ثم تحجب عنهم، ويمليها المعلم فقرة فقرة، ولمرة واحدة بتأن ووضوح نطق وحسن أداء، وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، وينبغي في هذا النوع أن يناقش

المعلم تلاميذه في معاني الكلمات الصعبة، ويطالبهم بتهجيها، وكتابتها على السبورة (التكريتي، ٢٠٠٢: ١٢).

مميزات الإملاء المنظور:

إن من مميزات الإملاء المنظور الآتي:

أ- يعد خطوة متقدمة نحو تغلب التلاميذ على الصعوبات الإملائية والاستعداد لها.

ب- يحمل الدارسين على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه، والبراعة في أن يخزن الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة (عبد الغني، ٢٠١٢: ٢٣).

طرائق تدريس الإملاء المنظور:

١. يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش التلاميذ في معناها، ويطلب منهم تهجي كلماته الصعبة.

٢. يقرا التلاميذ القطعة ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة.

٣. يحجب المعلم القطعة، ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة.

٤. يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً خاصاً أمام كل تلميذ، ويقف معه على الرسم الصحيح.

٥. يناقش المعلم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح، وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم (زاير، يونس، ٢٠١٦: ١٥٤).

ثالثاً: الإملاء الاستماعي:

في هذا النوع من الإملاء لا تفرض القطعة أو النص الإملائي على التلاميذ، وإنما يستمعون إلى القطعة ويناقشهم المعلم فيها، ويساعدهم على التهجي، ثم تملى عليهم، أن هذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٥).

وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتها في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لها، تملى عليهم، ويدرس بان يقرأ المعلم القطعة، ثم يناقش المعنى العام بأسئلة يلقيها على التلاميذ، ومن ثم تهجي الكلمات الصعبة الواردة في القطعة وتدوينها على السبورة، ثم يعيد المعلم قراءة القطعة مرة ثانية ليستعد التلاميذ للكتابة، فيملي عليهم القطعة بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ، ثم يعيد تلاوة القطعة مرة ثالثة بعد إكمال إملائها بصورة أسرع؛ حتى يتدارك التلاميذ ما فاتهم من كلمات، ويصححوا الكلمات التي أخطاوا فيها. (ابو مغلي، ١٩٨٦: ٤٠).

طرائق تدريس الإملاء الاستماعي:

من طرائق تدريس الإملاء الاستماعي (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٢٣) وهي على النحو الآتي:

١. التمهيد والمناقشات الخفيفة أو التعرض إلى قصة لها علاقة بالموضوع.

٢. قراءة المعلم للقطعة الإملائية قراءة جيدة متأنية تمكن التلاميذ من الإلمام بأفكارهم.

٣. مناقشة الأفكار والمعاني المتضمنة في النص.

٤. تمليه النص على التلاميذ في كراسات خاصة.

٥. يقرأ المعلم مرة أخرى ليتسنى للطالب مراجعة ما أملي عليه.

٦. يجمع المعلم دفاتر الإملاء لتصحيحها

رابعاً: الإملاء الذاتي:

وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظ عن ظهر قلب من قبل، أي يطلب المدرس من طلبته أن يحفظوا نصاً معيناً هادفاً لا يتجاوز البضعة أسطر سواء أكان شعرا أم نثرا، ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس. وهذا النوع من الإملاء مفيد وضروري لأنه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها (أبو مغلي، ١٩٨٦: ٤١).

خامساً: الإملاء الاستباري:

وهو أرقى أنواع الإملاء، وأعلاها تجريداً، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني أن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية؛ التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري، من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في انه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة (استيتة، ١٩٩٥: ١٣٣).

سادساً: الإملاء التعليمي:

ويقصد به تدريب التلميذ على كتابة كلمات مماثلة للنمط الذي سيملى عليه، فالتلميذ يتدرب أولا على محاكاة النمط شفوياً وكتابياً، ثم يكتب كلمات مماثلة للنمط الذي تدرب عليه.

سابعاً: الإملاء الاختباري:

والغرض من هذا النوع من الإملاء اختبار قدرة التلاميذ على مدى ما تحقق لديهم من إدراك تدريس الإملاء في السنوات السابقة ولذلك تملى عليهم القطعة الإملائية بعد فهمها من دون مساعدة المعلم في الهجاء.أن هذا النوع من الإملاء يناسب الصفوف جميعها لكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة حتى تتسع للتدريب والتعليم (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٥).

خطوات تدريس الإملاء الاختباري:

خطوات تدريس الإملاء الاختباري هو إملاء ذو شقين كما ذكرهما (إبراهيم، ١٩٧٥: ١٧٠) على النحو الآتي:

الأول: تشخيص نقاط الضعف في تهجئة التلاميذ، وتحديد المشكلات التي يخطؤن فيها، ثم العمل على علاجها، وطريقة السير على هذا النوع؛ تتمثل في إعداد قطعة تشتمل على مشكلات إملائية، ثم قراءتها على التلاميذ ليسمعوها، ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة وتحديد الأخطاء ومعالجتها.

الثاني: اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، وذلك ليتمكن المعلم من أعادة التركيز على ما تم تعلمه، ولم يتم إتقانه، وطريقة السير في هذا النوع تتلخص في إعداد قطعة إملائية؛ تشتمل على كلمات صعبة، ولكنها من بين الكلمات التي درسها من قبل، أو تشخيصها ثم قراءتها على التلاميذ، يسمعوها ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها.

أهداف تعليم الإملاء:

هنالك مجموعة من الأهداف لتدريس مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية وهي:

١. تعويد التلاميذ على الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة.

٢. زيادة قدرة التلاميذ على التعبير والفهم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن.

٣. تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء.

٤. تحقيق الالتزام بكتابة أصوات اللغة كما اصطلح على كتابتها المتخصصون من السلف إلى الخلف وتحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب.

٥. التعبير عن الفكر بالكلمة المكتوبة.

٦. رسم الكلمات رسما فيه وضوح وتنسيق وجما ل.

٧. رسم ما يملى من الكلمات رسما صحيحا مطابقا للقواعد الإملائية المتعارف عليها.

وكذلك من الأهداف ما أشار اليها (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٤) وهي:

أ- تعلم التلاميذ كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل بصورة صحيحة وبرسم جميل.

ب- تهيئه أذهان التلاميذ لتقبل المفردات الجديدة تهم في زيادة الثراء اللغوي وتنمية قدراتهم على التعبير الجيد

ت- تعويد التلاميذ على تحسين كتابتهم والاهتمام بها

أهداف تعليم الإملاء في المرحلة الإعدادية والمتوسطة:

أهداف معرفية:

- أن يصدر حكما بسلامة أو خطأ إملائي على كلمات قطعة مكتوبة.
- أن يطبق التلاميذ قواعد الهمزة بأنواعها في الكتابة.
- أن يطبق التلاميذ قواعد الألف اللينة بأنواعها في الكتابة.
- أن يعرف التلاميذ الكلمات التي تزداد فيها بعض الحروف اصطلاحا.
- أن يعرف التلاميذ الكلمات التي تحذف منها بعض الحروف اصطلاحا.
- أن يعرف مواضع حذف ألف (ما)عند دخول حرف الجر عليها.
- أن يطبق قواعد رسم الهمزة المتوسطة توسطا عارضا.
- ان يرسم الهمزة التي بعدها ألف الاثنين على ألف.
- ان يكتسب التلاميذ معارف عامة متنوعة.

- ان يكتسب التلاميذ ثروة لغوية (شحاتة، ١٩٩٦، ص١٥٤).

أهداف وجدانية:

- أن يتعود الصبر والنظام والنظافة.
- أن يتذوق التلاميذ جمال الكتابة العربية.
- أن يميل التلاميذ إلى الكتابة السليمة إملائياً في مختلف كتاباتهم (شحاتة، ١٩٩٦: ١٥٥).

أهداف مهارية:

- أن يتسابق التلاميذ في كشف الأخطاء الإملائية في كتاباتهم.
- أن يستخدم التلاميذ علامات الترقيم، النقطة، والفاصلة المنقوطة، وعلامات الاستفهام، وعلامات التعجب، وعلامة التنصيص، وعلامة الحذف، والنقطتين والشرحة (شحاتة، ١٩٩٦: ١٥٥).

طرائق تصحيح الإملاء:

يتم تصحيح الإملاء بعدة طرق ولكل طريقة مزايا، وعليها مأخذ وفيها مايلي استعراض لتلك الطرائق.

أولاً: تصحيح قطعة الإملاء من قبل التلميذ نفسه: إسلوب تصحيح كراسة كل تلميذ أمامه، إنَّ لهذا النوع مميزات منها: أنَّ التلميذ يرشد إلى خطأه مباشرةً، ويفهم خطأه حالاً، ويحس بقربه من المعلم وصلته به، كما أنَّ هذا الإسلوب يمكن المعلم من التعرف على مستوى كل تلميذ، ودرجة تقدمه ومهارته أو ضعفه في الإملاء (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٩٩).

وطريقة ذلك أن يعرض المعلم قطعة الإملاء مكتوبة بخط واضح على اللوح، أو على قطعة من الكرتون المقوى، أو يطلب إلى التلاميذ فتح كتبهم أن كانت القطعة مأخوذة من الكتاب، يطلب المعلم إلى التلاميذ قراءة القطعة، يضع التلميذ خطا تحت الخطأ الذي وقع فيه، ويكتب الصواب فوقه (عيد، ٢٠١١: ١١٣).

مزايا هذه الطريقة:

أ- تنمية ثقة التلميذ بنفسه.

ب- تعويد التلميذ الصدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ.

ويؤخذ على هذه الطريقة ما يأتي:

- عدم قدرة بعض التلاميذ اكتشاف خطئه بنفسه
- قد تؤدي هذه الطريقة بالتلميذ إلى الغش والخداع حتى لا يظهر بمظهر الضعيف (عيد، ٢٠١١: ١١٤).

إنَّ لهذا الإسلوب سلبيات منها أنَّ التلاميذ قد يقعون في خوف وإرباك من المعلم، وخاصة الذين يعانون من الإنطواء والعزلة فيما إذا كان المعلم شديداً، كما أنَّ الوقت المخصص للدرس لا يكفي لمتابعة وتغطية التلاميذ كلهم، وهذا ما يحدث كثيراً في الصفوف التي يكون عدد التلاميذ فيها كبيراً.

ثانياً: تبادل دفاتر الإملاء: ويتم ذلك بأن يعطي كل تلميذ دفتره إلى زميله، ليقوم بتصحيح قطعة الإملاء، ووضع خطوط تحت الأخطاء، ثم تعاد الدفاتر إلى

أصحابها ليقوم كل منهم بتصحيح أخطائه، وإسلوب تبادل الكراسات بين التلاميذ حيث يصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه.

إنَّ هذا الإسلوب لا يخلو من محاذير، من حيث أنه يجعل بعض التلاميذ ميالين لإظهار أخطاء زملائهم بسبب روح التنافس أو لغرض السخرية، أو إخفاء أخطاء زملائهم عندما يرتبطون معهم بهم شيء من المودة (الدليمي، ٢٠٠٩: ٢٠١).

مزايا طريقة تبادل الإملاء:

- تدريب التلاميذ على تصحيح أخطاء الآخرين.
- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم.
- تبادل الثقة بين التلاميذ.
- مساعدة المعلم في التصحيح.

يؤخذ على هذه الطريقة ما يأتي:

أ- بعض التلاميذ تنقصهم الدقة فيفوتهم كثير من الأخطاء.

ب- بعض التلاميذ قد يلجأون إلى افتعال بعض الأخطاء عند زملائهم (عيد، ٢٠١١: ١١٤).

ثالثاً: تصحيح دفاتر الإملاء من قبل المعلم:

الأولى: تصحيح دفاتر الإملاء من قبل المعلم داخل غرفة الصف، ويتم ذلك بتصحيح دفتر التلميذ أمامه في حين يشغل المعلم بقية التلاميذ بنشاط كالقراءة مثلا.

ميزة التصحيح داخل الصف يمكن أن نلخصها:

١. يتعرف المعلم على الكلمات التي يخطئ بها كثير من التلاميذ.

٢. يتعرف المعلم على قدرة كل تلميذ في الكتابة.

٣. يعرف التلميذ الخطأ الذي وقع فيه فوراً.

يؤخذ على هذه الطريقة أشار إليها (عيد، ٢٠١١: ١١٥) وهي على النحو الآتي:

- انصراف بعض التلاميذ عن القراءة، والميل إلى اللعب لعدم مراقبة المعلم لهم.

- هذه الطريقة مرهقة للمعلم.

الثانية: تصحيح دفاتر الإملاء من قبل المعلم خارج غرفة الصف. ويتم ذلك بتصحيح المعلم لدفاتر الإملاء في غرفة المعلمين مثلا أو في البيت، وفيه يصحح المعلم كراسات التلاميذ ويكتب الصواب فوق الكلمات الخاطئة، كما أنَّ على التلاميذ تكرار كتابة الكلمات التي أخطأوا من (٥- ١٠) مرات.

إنَّ هذا النوع من التصحيح لا يعطي للتلاميذ تغذية فورية؛ لأنَّ التصحيح يتم خارج الصف، وقد يتاخر المعلم في تصحيح الكراسات الإملائية، وفيها تطول المدة الزمنية، ويترسخ الخطأ في أذهان التلاميذ لتأخر معرفة الصواب.

ميزة التصحيح خارج غرفة الصف:

- أنها طريقة دقيقة ونتائجها مضمونة.
- معرفة نواحي القوى والضعف لدى كل تلميذ.

يؤخذ على هذه الطريقة ما يأتي:

أ- انه بين كتابة التلميذ للقطعة وبين تصحيح المعلم لها فترة طويلة من الزمن؛ مما قد يؤدي إلى تثبيت الأخطاء في أذهان التلاميذ، في حين أن من الأساليب التربوية أن تكون التغذية الراجعة لعمل التلميذ فورية.

ب- أنها طريقة مرهقة للمعلم (عيد، ٢٠١١: ١١٥).

أسباب الأخطاء في الإملاء:

إن من هذه الأسباب ما يرجع إلى التلميذ، ومنها ما يرجع إلى قطعة الإملاء، ومنه ما يرجع إلى المدرس نفسه.

فما يعود إلى التلميذ: ضعف مستواه، أو قلة مواضبتة على الذهاب إلى المدرسة، أو ضآلة حضه من الذكاء، أو شرود فكره، تردد التلميذ وخوفه وارتباكه من عوامل ضعفه في الكتابة، وكثرة أخطائه وقد يكون ضعف بصره، أو ضعف

سمعه، من أسباب تخلفه في الإملاء، إلى غير ذلك من الأسباب التي تفوق تقدم التلميذ.

وما يعود إلى قطعة الإملاء: أن تكون أعلى من مستوى التلاميذ فكرة وأسلوبا، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة، أو الكلمات التي تشذ في رسمها عن القاعدة الأصلية المقررة، أو تكون القطعة أطول مما يجب فيضطر المملي إلى العجلة والإسراع في النطق.

ومما يعود إلى المدرس: أن يكون المدرس سريع النطق، أو خافت الصوت، أو غير معنى بإتباع الأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ، للتميز بينها وبخاصة الحروف المتقاربة أصواتها أو مخارجها أو يكون ممن يبالغون في إشباع الحركات، فيكتب التلميذ أحرف مد بدون داع، أو يكون جاهلا بأصول الوقف أو نحو ذلك، وأن كثير من التلاميذ قد ساء حضهم، وكثرت أخطائهم في الإملاء لأن المدرس الذي أملي عليهم القطعة في الامتحان، كان من النوع الذي يعوزه وضوح النطق، أو جهارة الصوت أو جودة الأداء وما كان هؤلاء التلاميذ ليقعوا في كل هذه الأخطاء، لو أسعدهم الحض بمدرس فطن، خبير بالمقومات الأساسية للنطق الصحيح (إبراهيم، ١٩٧٥: ٢٣).

الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي:

من الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي التي ذكرها (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٥٨-١٥٩) وهي على النحو الآتي

١. تدريب الإذن إلى الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعود رسم الحروف، والألفاظ والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفهيا.

٢. الاهتمام بالتذكير والتدريب المستمر عن طريق مطالعة الطلبة أن يذكروا عدة أسطر ثم نمليها عليهم في اليوم التالي.

٣. الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريري، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب.

٤. الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح، تتمثل بالقراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية واستعمال السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العلمية المحددة مع التركيز على التطبيق.

٥. تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية الموجودة.

٦. الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء، والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.

٧. عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة الا بعد التأكد من أن الطلبة قد اتقنو المهارة الكتابية المتعلقة بالقاعدة السابقة.

٨. معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة.

٩. الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الأخطاء الإملائية لان ذلك يكون اتجاها سلبياً.

عوامل تسهم في تحسين الأداء والإملاء:

طريقة الجمع: تعتمد هذه الطريقة على الجمع والاقتناء، من خلال تكليف التلميذ بجمع كلمات ذات نظام من كتاب القراءة، ويكتبها في بطاقات خاصة، مثل كلمات تنتهي بتاء مربوطة...... الخ

البطاقات الهجائية: وهي من وسائل التدريب الفردي، وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخص قاعدة إملائية معينة، بطاقات تشمل على كلمات تنتهي بهمزة تكتب على السطر أو الألف أو الواو فإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة، وفي أي عمل كتابي إعطاء البطاقة التي تعالج هذا الخطأ.

ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك بطاقات تشمل على كل منها قصة قصيرة موضوع تحذف منه بعض الكلمات، ويترك مكانها خاليا، على أن توضع هذه الكلمات أعلى القصة، ويستكملها بوضع الكلمات المناسبة في كتابة إحدى الكلمات التي يخطأ فيها أكثر التلاميذ في ورقة كبيرة بخط كبير، وتعليقها أمام التلاميذ، فوق السبورة أسبوعا ثم تغير بكلمة أخرى في الأسبوع التالي، وهذا كفيل بانطباع الصورة الصحيحة في ذهنه، فلا يخطأ في كتابتها بعد ذلك.

طريقة التصنيف: حيث يعطى للتلاميذ كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة، ويطلب منهم تصنيفها في قوائم أو جداول بحيث تصنف كل مجموعة طبقا للقاعدة التي تندرج تحتها (زايد، ٢٠١٣: ٦٥).

خطوات درس الإملاء:

أولاً: التمهيد والمقدمة: يمهد المدرس للموضوع الجديد بذكر القيم والمفاهيم التربوية التي يحملها النص المختار من وصية إعرابية لابنها ((وفيه توجهه إلى عدم الاستجداء من الناس عندما تضيقت به الدنيا من الناحية المعيشية.... فسؤال الغير مذلة والاستجداء منقصة للشخصية إذ فيه تضعف النفوس وتذل. والنفس الإنسانية مقدسة في الإسلام)) إذ دعا الرسول محمد (ص) إلى العمل والعيش الشريف وعدم سؤال الغير إذ قال: (ص): ((لان يأخذ أحدكم أحبله ويأتي بحزمة من حطب فيبيعها خيرا له من أن يسأل الناس أعطوه أو امنعوه)) أن الإنسان المؤمن القوي يجب أن يتوجه بسؤاله إلى خالقه العظيم الذي يتوجه إليه الجميع بالسؤال، السائل والمسؤول فهو الرحمن الرحيم الرؤوف بعباده وتعلم الإعرابية ابنها قيما أخرى، فهي تنهاه عن مجادلة الحليم وتكذيبه لأن ذلك يؤدي إلى المعصية والطغيان وتنهاه عن مجادلة السفيه، لأنه يلحق به الأذى وهكذا نستنتج أن ابنها تدعوه إلى مايأتي:

- الإيمان بالله وشكره في السراء والضراء، إذ هو مقسم للأرزاق.
- عدم سؤال الناس عما في أيديهم.
- سؤال الناس مذلة.
- النفس الإنسانية مقدسة في الإسلام فيجب أن يحترم الإنسان نفسه ويعزها.
- دعوة للعمل الهادئ الرزين.
- عدم التعرض للغير سواء حليما كان الغير أو سفيها.

ثانياً: قراءة القطعة المختارة قراءة تعبيرية:

والقطعة هي أوصت إعرابية ابنها فقالت: ((أي بني اتئد في عملك اتأدا ولا تسأل الناس ما في أيديهم لئلا تهون عليهم، وإذا لزمك سوء الحال ما جعل سؤالك إلى من إليه حاجة السائل والمسؤول، فانه هو الروؤف الرحيم ولا تمارين حليما أو سفيها فأن الحليم يطغيك والسفيه يؤذيك (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٩٧).

ثالثاً: إملاء القطعة: يملي المدرس القطعة بهدوء وأناة بعد تقسيمها إلى وحدات مناسبة أو جمل، والأفضل أن يعيد تمليه الجملة (الوحدة) مرتين لإعطاء فرصة مناسبة لبطيئي الكتابة، ولا يجوز ان يكرر المدرس الوحدة الواحدة أكثر من مرتين لان المطلوب حمل الطلبة على حسن الإصغاء، وجودة الانتباه ومن الضروري الا ينسى المدرس علامات الترقيم في القطعة، بعد الانتهاء من هذه المرحلة (مرحلة التملية)، يقرأ المدرس قراءة واحدة لتدارك الأخطاء والنقص (تستغرق هذه الخطوة نصف وقت الدرس).

رابعاً: جمع الدفاتر لغرض تصحيحها (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٩٧).

المصادر:

إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٣). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٥). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، الجمهورية العربية المصرية، الميدان: مكتبة غريب.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٧). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، ط٣، الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، سميح (١٩٨٦). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، الأردن، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

استيتة، سمير شريف (١٩٩٥). علم اللغة التعلمي، الأردن، أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

البجة، عبد الفتاح حسن(٢٠٠٠). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية العليا، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

التكريتي، صابر عوين جمعة (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

جبران، مسعود (١٩٩٢). الرائد، ط٧، لبنان، بيروت: دار للعلم للملايين للنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الخفاجي، عبد المنعم (١٩٨٥). الدرس النحوي في مدارسنا، مجلة التربية، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٧٢، مارس.

الدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٩). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، الأردن، أربد: عالم الكتب الحديث.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس(٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط٢، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، كامل محمود نجم، والدليمي طه علي حسين (١٩٩٨). طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر.

زايد، فهد خليل (٢٠١٣). فن التغلب على صعوبات اللغة العربية، الأردن، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي ويونس، رائد رسم (٢٠١٦). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، الأردن، عمان: الدار الثقافية للنشر والتوزيع.

شبلي، أحمد (١٩٨٤). تعليم اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة النهضة للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن (١٩٩٦). تعلم الإملاء في الوطن العربي، ط٣، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: الدار المصرية.

شحاته، حسن (١٩٩٨). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الأردن، عمان: الدار العربية للكتاب.

عاشور، قاسم راتب والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الغني، أيمن أمين (٢٠١٢). الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار التوقيفية للتراث والطبع والنشر والتوزيع.

عيد، زهدي محمد (٢٠١١). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الكرباسي، موسى إبراهيم (١٩٧١). دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية، جمهورية العراق، بغداد: مطبعة الهداية.

مارون، يوسف (٢٠٠٨). طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، لبنان، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الموسوي، نجم عبد الله (٢٠١٤). دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية، الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الموسوي، نجم عبد الله والتميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٩). مؤشرات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطبعة والنشر.

نبوي، عبد العزيز (٢٠٠٤). أساسيات اللغة العربية، الكتابة الإملائية والوظيفية فوائد لغوية، ط٢، مصر، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

النعيمي، علي (٢٠٠٤). الشامل في تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الفصل الثاني عشر

طرائق تدريس العروض:

العروض لغة: ذكر ابن منظور عدة معان نذكر منها: العروض مكة والمدينة واليمن، والعروض الطريق في عرض الجبل، والعروض عروض الشعر؛ ويسمى عروضاً لأن الشعر يعرض عليه (ابن منظور، ٢٠٠٣: ١٩٤).

وعرفه الفراهيدي (ت١٧٥هـ) العروض عروض الشعر لأن الشعر يعرض عليه ويجمع اعاريض، وهو فواصل الانصاف، والعروض مؤنث (الفراهيدي، ١٩٩٣: ٢٧٥)، وعرفه الجوهري (ت٣٩٣هـ) العروض الناقة التي لم تُرِض، والعروض في ميزان الشعر لأنه يعارض بها؛ وهي مؤنثه ولا تجمع لأنها اسم جنس (الجوهري، ١٩٧٥: ٧٢٥)، وعرفه الزبيدي (ت ٧١٩هـ) العروض ميزان الشعر سمي به لأنه يظهر المتزن من المنكسر عند المعارضة؛ فما وافقه صحيحاً وما خالفه كان فاسداً (الزبيدي، ١٩٦٥: ٣٧٩).

العروض اصطلاحاً: هو العلم الذي يتبع الاوزان التي عليها اشعار العرب (السكاكي، ١٩٨٥: ٥١٨)، وعرفه ابن عباد (١٩٦٠) ميزان الشعر به يعرف مكسورة من موزونه، كما أن النحو معيار الكلام يعرف به معربه من ملحونة (ابن عباد، ١٩٦٠: ٣).

وعرفه الأسعد(٢٠٠٤) هو علم بأصول يعرف به صحيح اوزان الشعر وفاسدها والعروض ميزان الشعر لأنه يعارض بها (الأسعد، ٢٠٠٤: ٧)، وعرفه عريبي (٢٠٠٤) علم من علوم العربية وصفه الخليل ليكون مقياسا نتأكد من خلال عرض ابيات الشعر عليه من استقامة أوزان الابيات، أو انكسارها فضلاً عن التميز بين كل الأوزان الحلول (عريبي، ٢٠٠٤: ١١).

إن طرائق تدريس العروض هي الإجراءت والأساليب التي يتبعها المدرس في شرح وتقطيع البيت الشعري لمعرفة وزنة والبحر الذي ينتمي إلية ويتضمن ذلك معرفته بالزحافات والعلل والطريقة الصحيحة لكتابة الأوزان الشعرية، وشرحا بطريقة مبسطة سهلة للمتعلمين.

نشأة علم العروض وتسميته:

علم العروض، أحد علوم اللغة العربية، وهو علم يختص بالشعر فقط، ويبحث عن أحوال الأوزان الشعرية، وما يحدث فيها من تغيرات، وهو المعيار الذي تعرض عليه الأبيات الشعرية، للتأكد من وزنها، ولهذا فأنه مهم في الدراسات الأدبية، إن واضع علم العروض هو الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٥هـ) في القرن الثاني للهجرة، ويوجد خلاف بين الناس في تحديد الدافع الذي حث الخليل على وضع هذا العلم، ومعرفة الأسباب التي تسوغ تسمية هذا العلم بالعروض.

ممّا لا شك فيه أن الشعر العربي أوجدته العربُ على سليقتهم، ووفق متطلبات حياتهم وإيقاعات معيشتهم، بكل اختلافاته وأوزانه، فمنهم من نظم على التمام، ومنهم من سمح بشيء من التغييرات البسيطة؛ لإغراض منها الفنية، ومنها

النفسية، ومنها ما هو منطلق من مضمون الشعر نفسه (الكاشف وآخرون، ١٩٨٥: ١٢).

وعن سبب تسميته بالعروض تفاوتت الآراء في ذلك، واختلف العلماء فيه فقد قيل: أن من معاني العروض (مكة المكرمة) لاعتراضها وسط البلاد ومن ثم أطلق الخليل على هذا العلم هذه التسمية لأنه رزق به في مكة المكرمة، وقيل أيضاً: أنه سمي عروضاً نسبه إلى المكان الذي كان الخليل يقيم فيه (المناع، ١٩٩٥: ١٧).

وقال الحنفي أن الخليل أخذ هذه التسمية من أحد معاني هذا الكلمة، إذ يطلق في العربية على ما لم يرض من النياق، فكأن الخليل شبه ما لم يرض من الفنون بما لم يرض من النوق، بأنه هو الذي راضه (الحنفي، ١٩٩١: ٣٣).

وسمي عروضاً، من تسمية آخر جزء من الشطر الأول من البيت عروضاً؛ تشبيهاً بعارضة الخباء، وهي الخشبة المعترضة في وسطه، ولذلك سموا هذا العلم عروضا لكثرة دوره فيه (الشنتريني، ١٩٦٨: ٥).

هناك أقوال وروايات شتى في سبب وضع الخليل لهذا العلم، ومنها أن الخليل اهتدى إليه بطريق الصدفه؛ وذلك أنه كان ماراً بسوق الصفارين فسمع أصوات المطارق على النحاس تنبعث من هنا وهناك، فوقف يتأمل قليلاً، فرأى في ذلك شيئاً يشبه الأوزان المتناسقة، وقيل عن سبب وقوفه، أنه قطع بيتين من الشعر على أصوات المطارق، وما أن تحرك حتى فتح الله عليه علما جديداً هو علم العروض.

إنّ علماء اللغة العربية معظمهم متفقون على أن الخليل بن أحمد هو أول من اخترع العروض، وأستنبطه دون أن يتأثر في أية أمة من الأمم الأخرى، وأن الدوافع التي دفعته إلى اختراعه هي الدوافع نفسها التي دفعت علماء العربية المتقدمين إلى وضع علم النحو، وغيره من علوم العربية الأخرى، فقد رأى الخليل اختلال الملكة في ضبط الأوزان عند الجاهلين لهذا العلم فحرص على تدوينه، ليرجع إليه عند الشك، وليأخذ المتعلم به، ومختل السليقة الشعرية.

العروض العربي لَمْ ينشأ إلا حين دعت الحاجة، وَلَمْ تتسم هذه الحاجة بالضرورة إلا بعد أن اختلط العرب بغيرهم، وعاشوا في بيئة واحدة يتبادلون في العيش والعادات والثقافات، فقد ظهرت بوادر التلاعب بأوزانه وقوافيه على ألسنة المولدين والأعاجم، فأخذت تفد على المجتمعات العربية مع الوافدين الأجانب أوزان لم يكن للعرب بها عهد (الكريزي، ٢٠٠٩: ٢٠) وهذه الأسباب كلها مجتمعة وغيرها دعت إلى وضع علم العَروض.

مخترع العروض:

مخترع هذا العلم هو أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الأزدي الفراهيدي البصري، نسبة إلى الفراهيد وهي بطن من الأزد، ولد سنة١٠٠هـ بالبصرة، ونشأ بها وتوفي فيها، وكان طوال حياته منهمكاً بالاختراع حتى آخر لحظة من لحظات حياته، فقد كان في أحد المساجد يُعْمِلُ فكره الواعي في ابتكار طريقة في الحساب تسهله على العامّة، تمضي به الجارية مثلاً إلى البائع فلا يمكنه ظلمها، ودخل المسجد وفكره مشغول بذلك، فاصطدم رأسه بسارية في

المسجد فانقلب على ظهره ومات، وعمره آنذاك أربع وسبعون سنة، وقد اختلف في سنة وفاته فقيل ١٦٠هـ، وقيل ١٧٠هـ، وقيل ١٧٥هـ (المناع، ١٩٩٥: ١٢).

غير أنّ علماء الفن ذكروا أنّه أخذ ذلك من أصحاب الإمام علي بن الحسين وابنه الباقر (عليهما السلام)، إنّ العلوم بأسرها أخذت أصولها منهم ونقلت عنهم (عبد الرضا، ٢٠١٤: ٣٩٦).

أهمية علم العروض:

إن أهمية علم العروض ذكرها (الموسوي، ٢٠٠٤: ٥٢) على النحو الآتي:

١. إن علم العروض حفظ للشعر العربي أبرز مقوماته.

٢. إن إتقان علم العروض يساعد الشاعر على معرفه أنواع البحور المختلفة.

٣. علم العروض يطلع المعلم والمتعلم على الثراء الموسيقي للشعر العربي.

٤. يعطي أداة للمعلم لتصحيح ما يرد خطأً من الفاظ الشعر.

٥. يسهم في تعليم القراءة الشعرية الصحيحة.

٦. يسهم في أداء القصيدة انشادياً.

٧. يساعد المتعلم على الأداء النحوي الصحيح باضطراره إلى قراءة الكلمات في القصائد والابيات متحركة.

بحور الشعر:

بحور الشعر ستة عشر بحراً:

وجملة البحور ستة عشر أولها الطويل حسب ما أستقر

وهي: (الطويل، المديد، البسيط، الوافر، الكامل، الهزج، الرجز، الرمل، السريع، المنسرح، الخفيف، المضارع، المقتضب، المجتث، المتقارب، المتدارك، اكتشف الخليل بن أحمد خمسة عشر بحراً مستعمل منها، وعُد المتدارك وهو البحر السادس عشر مهملاً ولكن تلميذه الاخفش الاوسط رأى أن البحر السادس عشر كان مستعملاً فتداركه على استاذه، وعده من البحور المستعملة.

الكتابة العروضية:

تختلف الكتابة العروضية عن الكتابة الإملائية التي تقوم على حسب قواعد الإملاء المعروفة، حيث تقوم الكتابة العروضية على مبدأ اللفظ لا مبدأ الخط، أي إن الكتابة العروضية تقوم على مبدأين أساسين هما:

المبدأ الأول: كل ما ينطق به يكتب، ولو لم يكن مكتوباً، مثل: هذا تكتب عروضياً (هاذا).

المبدأ الثاني: كل ما لا ينطق به لا يكتب، ولو كان مكتوب إملائياً، مثل: فهموا تكت عروضيا (فهمو).

الأحرف التي تزاد عند الكتابة العروضية:

١. التنوين بجميع صوره يكتب نون ساكنه، مثل: (عِلمٌ، علماً، علمٍ) تكتب عروضياً هكذا عِلمُن، عِلمَن، عِلمِن.

٢. الحرف المشدد يكتب بحرفين ساكن فمتحرك، مثل: (مرَّ، فهمَّ) يكتب عروضياً هكذا (مرر، وفههم) وإذا وقع الحرف المشدد أخر الروي المقيد

(الساكن) عد حرفاً واحداً ساكناً عند علماء العروض والقافية، مثل: استمر إذا وقعت نهاية الشطر الثاني؛ تكتب عروضياً هكذا استمر.

٣. زيادة حرف الواو في بعض الأسماء، مثل: (طاوس، داود) تكتب عروضياً داوود، طاووس.

٤. زيادة الألف في المواضع الأتية:

أ- (هذا هذه ذلكم) تكتب عروضياً، هذا، هاذان، ذالك، ذالكم.

ب- في لفظ الجلالة الله الرحمن أله تكتب عروضياً، اللاه، اررحمان، الاه.

ت- في لكن المخففة والمشددة لكن تكتب عروضياً هكذا لاكنن.

٥. اشباع حركه حرف الروي بحيث ينشا عن الاشباع حرف مد مجانس لحركة حرف الروي مثل ان يكون اخر شطر الحكم كتابة القمر.

٦. تشبع حركته هاء الضمير الغائب للمفرد المذكر، وميم الجمع أن لم يترتب على ذلك كسر البيت الشعري، أو التقاء الساكنين، مثل: له، به، لكم، بكم تكتب عروضياً لهو، بهي، لكمو، بكمو.

٧. كاف المخاطب أو المخاطبة، ونون الرفع في الفعل المضارع، ونون جمع المذكر السالم، وتاء ضمير المتكلم، أو المخاطب للمذكر أو المؤنث، تشبع حركتها إذا وقعت أحداها نهاية أحد الشطرين، مثل: كلامك،

يسمعون، تسمعين، مسلمون، مسلمين، تكتب عروضياً هكذا كلاكما، كلامكي، يسمعاني، يسمعونا، تسمعينا، مسلمونا، مسلمينا، قمتا، قمتو.

٨. الهمزة الممدودة تكتب همزه مفتوحة بعدها ألف، مثل: (آمن، قرآن) تكتب عروضياً (أامن، قرأان) الأحرف التي تحذف.

٩. همزه الوصل إذا وقعت في درج الكلام سواء كانت الكلمة التي هي فيها سماعية أو قياسيه، مثل: استمع، وافهم، واستماع، وابن، واثنان، واسم تكتب عروضي هكذا فستمع، وفهم، وستماعن، بنن، ثنان.

١٠. ألف الوصل مع (ال) المعرفة إذا وقعت في درج الكلام، فان كانت ال القمرية حذفت الهمزة فقط، وبقيت اللام ساكنه، مثل: والكتاب فالعلم تكتب عروض هكذا ولكتاب فلعلم، وأن كانت شمسيه حذفت الالف وشدد الحرف الذي بعدها، والصدق والشمس تكتب عروضياً وصصدق، وششمس.

١١. تحذف ألف الوصل من لام التعريف إذا وقعت بعد لام الابتداء، أو بعد لام الجر، للعلم للصدق وتكتب عروضياً هكذا للعلم للعلم لصصدق.

١٢. تحذف واو عمرو في الرفع والجر، مثل: حضر عمرو، ذهبت إلى عمرو تكتب عروضياً هكذا حضر عمرن، ذهبت إلى عمرن.

١٣. الألف الفارقة من أواخر الأفعال بعد واو الجماعة في الفعل الماضي والأمر والمضارع المنصوب والمجزوم، مثل: رجعوا، ارجعوا، لن يرجعوا تكتب عروضياً رجعو، ارجعو، لن يرجعو، لم يرجعو.

14. تحذف الالف والواو الزائدتين من مائه، انا، اولو، اولات، أولئك.

15. تحذف الالف الأخيرة من الادوات والحروف والاسماء الاتية: إذا وليها ساكن، (اذا، لماذا، هذا، كذا، الا، ما، اذما).

صعوبات تدريس ماده العروض من وجهه نظر المدرسين والطلبة:

أوردت (عبد الرضا، ٢٠١٤: ٣٩٠-٣٩١) أهم الصعوبات تدريس ماده العروض وهي على النحو الآتي:

1. صعوبات مجال الأهداف.
2. صعوبات مجال مفردات المادة.
3. صعوبات مجال الكتابة العروضية.
4. صعوبات مجال التدريسي وطرائق التدريس.
5. صعوبات مجال الطلبة.
6. صعوبات مجال مصادر العروض.
7. صعوبات مجال التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.
8. صعوبات مجال التقويم والاختبارات.

معالجة مشكلة الطلبة في مادة العروض:

إن من بعض معالجة مشكلة الطلبة في مادة العروض ذكرها (الابراهيمي، ٢٠٠٥: ٧٨) وهي على النحو الآتي

١. التأكيد على الجانب التطبيقي والبدء مباشرة بعد تقويه الطلبة على الكتابة العروضية.

٢. تنميه ميول الطلبة في قراءة الشعر العربي وتذوقه.

٣. ادخال جزء يسير من تدريس أوليات العروض ضمن مادة الأدب والنصوص أو مادة النقد الادبي.

٤. زيادة عدد سنوات الدراسة.

٥. ضرورة بناء أهداف عامة وخاصة لتدريس المادة.

٦. اعتماد طرائق التدريس الحديثة والابتعاد عن الملل.

ومن طرائق التدريس المفضلة التي يمكن استعمالها في تدريس مادة العروض، الطريقة الاستقرائية التي تبدأ من الجزء إلى الكل أي من الأمثلة إلى القاعدة، والطريقة القياسية التي تبدأ من الكل إلى الجزء. وفيما يأتي خطه أنموذجية وفق الطريقة الاستقرائية.

خطه أنموذجية لتدريس العروض بطريقة التقطيع الصوتي

الصف: الأول

المادة: العروض

اليوم والتاريخ:

الموضوع: بحر الرمل

الأهداف العامة:

١. معرفه علم العروض ونشأته.

٢. معرفه البحور الشعرية.

٣. تدريس الطلبة على الكتابة العروضية.

٤. تنميه الذوق الادبي.

الأهداف الخاصة:

أ- جعل الطلبة قادرين على ان يعرفوا معنى كلمة الرمل.

ب- يتعرفوا على الصورة العروضية لبحر الرمل.

ت- يعددوا اعاريض بحر الرمل.

ث- يميزوا بين بحر الرمل والبحور الأخرى.

ج- يبينوا استخدام بحر الرمل.

الوسائل التعليمية:

- كتاب المقرر كتاب ميزان الذهب أحمد الهاشمي.
- السبورة وحسن تنظيمها مع الطباشير الملون والاعتيادي.

خطوات الدرس:

١.التمهيد ابدأ الحديث مع الطلبة عن مقدمه تمهد لموضوع الدرس الجديد (بحر الرمل)؛ لتكوين الدافع إلى تلقي الدرس الجديد، وذلك من خلال الربط بين الموضوع الجديد والموضوع السابق.

الاستاذ: مر علينا أن بحر الرجز هو البحر الثاني في دائرة المجتلب، فما صورته العروضية؟

الطالب: يتكون بحر الرجز من تكرار تفعيله (مستفعلن) ست مرات:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن   مستفعلن مستفعلن مستفعلن

الاستاذ: جيد وهذا يسمى الرجز التام فهل يأتي مجزوء؟

الطالب: نعم يأتي مجزوءاً بحذف عروضه وضربه، فيصبح عدد تفعيلاته أربعاً اثنان في كل شطر.

الاستاذ: موضوع درسنا لهذا اليوم هو بحر الرمل، وهو البحر الثالث والاخير في دائرة المجتلب مع الهزج والرجز.

٢.كتابه الأمثلة بخط واضح على السبورة مع الاعتناء بوضع الحركة والهمزة والشده مثال على العروض:

وقليلٌ ذاك الا انّه   ليس من مثلك عندي بالقليل

٣.عرض الأمثلة: يقرأ الاستاذ الأمثلة قراءة أنموذجية صحيحه، ولابد من الاهتمام ببنيه الكلمة، وحركات الإعراب، ثم يطلب من الطلبة إعاده قراءته.

٤.المناقشة والتحليل: يبدا الاستاذ بمناقشه طلبه في الأمثلة.

الاستاذ: من يقرا لنا البيت الاول؟

يقوم أحد الطلبة بقراءته.

الاستاذ: من يكتب البيت كتابة عروضيه؟

يقوم أحد الطلبة بكتابته عروضياً على السبورة كالاتي:

وقليلن ذاك إللا اننهو   ليس من مث لك عندي بلقيلي

فعلاتن فاعلاتن فاعلن   فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن

الاستاذ: احسنت ويذكر الطلبة ببعض القضايا المتعلقة بالكتابة العروضية، مثل: الحرف الشمسي، النون في النعمان، والنون المشددة في عني، واشباع الهاء في انه همزة الوصل في انتظاري، ثم التميز بين الحروف الساكنة والمتحركة.

٥.القاعدة يقوم الاستاذ باستنتاج القاعدة من الشرح.

الأستاذ: طلبتي الأعزاء من كل ما تقدم نستنتج أن بحر الرمل يتألف من التفعيلة فاعلاتن مكررة ست مرات، سمي بالرمل لأنه نوع من الغناء يخرج من هذا الوزن، فسمي باسمه وقيل سمي لدخول الاوتاد بين الأسباب، وانتظامه كرمل الحصير.

٦.التمارين يبدأ الاستاذ بمشاركة طلبته حل التمارين، وذلك عن طريق تكليف الطلبة بحلها على السبورة.

٧.الواجب البيتي: يعد الواجب البيتي من الوسائل المهمة، وهو مفيد جدا في مجال تعليم العروض لأنه يدرب الطالب على التقطيع العروضي الجيد.

المصادر

الابراهيمي، مكي فرحان كريم (٢٠٠٥). مستوى طالبات اقسام اللغة العربية في كليات التربية في علم العروض، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

ابن عباد، الصاحب (١٩٦٠). الاقناع في العروض وتخريج القوافي، تحقيق الشيخ محمد حسن ال ياسين، ط١، العراق، بغداد: مطبعه المعارف.

ابن منظور، محمد بن مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأسعد، عمر (٢٠٠٤). علم العروض والقافية، ط١، الأردن، عمان: عالم الكتاب الحديث للنشر والتزيع.

الجوهري (١٩٧٥). الصحاح في اللغة والعلوم معجم الوسيط، تحقيق نديم مرعشلي واسامة مرعشلي، ط١، لبنان، بيروت: دار الحضارة العربية.

الحنفي، الشيخ جلال(١٩٩١). العروض تهذيبه واعاده تدريسه.ط٢، العراق، بغداد: دار الشؤون الثقافية العاصمة بغداد.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (١٩٦٥): تاج العروس في جواهر القاموس، تحقيق عبد الكريم القرباوي، ج ١٨، لبنان، بيروت: دار الفكر

السكاكي، يعقوب يوسف بن ابي بكر(١٩٨٣). مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

الشنتريني، ابو بكر محمد عبد الملك (١٩٦٨). المعيار في اوزان الاشعار، تحقيق محمد رضوان الداية، لبنان، بيروت: دار الانوار.

عبد الرضا، نسرين قاسم عبد الرضا (٢٠١٤). بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطالب التدريسيين في كليه التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه التربية الأساسية، جامعه بابل.

عريبي، محسن علي(٢٠٠٤). مدخل إلى دراسة العروض والقافية، اليمن، صنعاء: دار الشوكاني.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (١٩٩٣). كتاب العين، تحقيق المخزومي، مهدي والسامرائي، إبراهيم، لبنان، بيروت: دار ومكتبة هلال.

الكاشف، محمد واخرون(١٩٨٥). العروض بين التنظير والتطبيق، ط١، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مطبعة المدني.

الكريزي، حسين شنين ٢٠٠٩). اسباب ضعف طلبه اقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ماده العروض من وجهه نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق: بغداد.

المناع، هاشم صالح (١٩٩٥). الشافي في العروض والقوافي، لبنان، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.

الموسوي، نجم عبد الله غالي(٢٠٠٤). أثر استخدام طريقه التعلم التعاوني في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة كلية التربية الأساسية في ماده العروض، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه التربية الأساسية في ميسان، جامعه البصرة، العراق: ميسان.

الفصل الثالث عشر

طرائق تدريس الخط العربي:

إن اللغة روح الأمة، والحرف لسان اللغة الناطق باسمها والمعبر عن أمالها، ومبعث حضارتها وأمجادها، وعنوان فنها وإبداعها، فلابد ان يحتل موضعه من الاهتمام والتقدير ليدرس، ويطور نحو الأحسن والأفضل.

وأن من الضروري الذي لامناص عنه، أن يدرس بشكل دقيق وأن يكشف عن غوامضــه، وإسـراره، ونواقصــه وأغـواره وفنونــه، وروائعــه مـن قبـل المختصــين والباحثين.

وليسـت عنـدنا حتـى الآن للأسـف، دراسـة كاملـة عـن تـاريخ الخـط العربـي، وخصائصه على مرّ العصور الإسلامية، وفي مختلف الأصقاع التي تستخدم هذا الخط (عبد التواب، ١٩٨٥: ٧٩).

فلـم يبحث الإمـلاء العربـي ولا تاريخـه، بحثاً كافياً حتـى الآن، إلاّ رسم القرآن الكريم، ولـو قصد إلـى ذلك لم يجز ان يكتفي بما بما يجده من الكتب، كـأدب الكاتب لأبن قتيبة وكتاب الكاتب لأبن درستويه، وصبح الأعشى للقلقشندي، فإن امــلاء هـذه الكتــب الخطيــة القديمــة يخــالف القواعـد الموضــوعة فــي الكتــب (برجستراسر، ١٩٦٩: ١٠٣).

لـذلك نجد حتـى التـاريخ القديم للخط القديم، يجهلـه كثير من النـاس وكـذلك التاريخ الحديث إلى يومنا هذا، أغلب الناس لا يعرفون من أين جاء الخط؟ وأين

موطنه الأصلي؟ ومن أين أشتق؟ من أي اشتق لتعدد الخطوط القديمة؟ وما هي مكانة الخط وأهميته؟ فقد أثر تأثيراً كبيراً إلى يومنا هذا، فقد رُكن في في زاوية معدمة وتأثيرهُ نلمسهُ في مدارسنا، بحيث لا نجد أية مغردة نخص الخط للقيام بتدريسها، لكي ينهضُ به طلابنا الإعزاء، لذلك بما له من أهمية فسنبحر في شئ من هذا العلم في بيان مفهومه، ونشأته وما قيل فيه، وتميزه، ومكانته وأهدافه وأهمية، والفرق بينه وبين الكتابة، وأنواعه، وطرائق تدريسه، وغيرها من المواضيع التي تزيد هذا العلم وضوحاً وإزالة ما يمكن إزالته في ابهام وغموض وذلك للوصول إلى غايته المنشودة والمرجوة وما الكمال الاَبالله العلي القدير.

مفهوم الخط:

قبل أن نخوض في معرفة مفهوم هذا الفن الجميل، الذي ينقل لنا أدق صورة للمعنى، وينسج الأفكار وينقلها ثم تُطرز، لتزدان بها الورق والمساجد والأضرحة، والمؤسسات العربية والإسلامية والمعارض والمتاحف وغيرها لتبدو بأحلى بهجة لذلك لابد من معرفة مادة هذا المصطلح من حيث اللغة والاصطلاح.

الخط لغة: جاء في لسان العرب: (وخطّا القلم أي كتب.وخط الشئ يخطه خطاً اي: كتبه بقلم أو غيره) (ابن منظور، ٢٠٠٣: ١٣٩).

وكذلك جاء في المعجم الوسيط: الخط: السطر والكتابة ونحوها مما يخطط أي سطره وكتبه، ويقال خطه بقلمه أي بيده، ويقال خطٌ الرمالُ في الرمل أو في الأرض (مجمع اللغة العربية، ١٣٢٤: ٢٤٤).

وكذلك جاء في موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم الخط: بالفتح والتشديد لغة تصوير اللفظ بحروف هجائه (التهانوي، ١٩٩٦: ٧٤٦) أذن نستنتج

من ذلك أن الخط هو كتابة الحروف العربية المفردة أو المركبة، حسب الحروف الهجائية بالقلم بصورة حسنة وجميلة، حسب الأصول والقواعد من حيث المفهوم اللغوي في معاجم اللغة العربية.

الخط اصطلاحاً: عُرفه القدماء ما تعرف منهُ صور الحروف المفردة، وأوضاعها وكيفية تركيبها خطُاً (القلقشندي، ١٩٨٧: ٥) وأما حديثاً هو نمط يعرف به أصول الحروف في وضعها كيفية تركيبها في الكتابة (الكردي، ١٩٣٩: ٧).

وعرف الخُط: هو ملكة تنضبط بها حركة الأنامل بالقلم على قواعد مخصوصة (الجميلي، ٢٠١٥: ٣٠٠).

ونجده من الناحية العليمة أن الدراسة العليمة للخط تنطلق مفهوماً من كون الخط هو شكل أو صورة الكتابة، ويلتزم منهجياً، المنهج المورفولوجي الذي يعنى أساساً بدراسة الشكل (حنش، ٢٠٠٨: ١٦).

فالخط هو رموز يرسمها الإنسان، تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، وهذه الرموز والرسوم هي أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، تترجمها الأفكار لتنتقل من عالم العقل إلى عالم المادة.

نشأة أصل الخط العربي:

إن نشأة أصل الخط العربي مشكلة كانت مستعصية تتأرجح حولها الآراء ولا تكاد تستقر، وللعرب القدامى في ذلك روايات مختلفة، وللمستشرقين الحديثين آراء متباينة لذلك كان الاختلاف في أمرين، في موطن الخط الأصلي من جهة، ومن الاشتقاق من جهة أخرى.

من حيث الموطن الأصلي، فقد ذكر ابن خلدون في مقدمته ما نصهُ: ولقد كان الخط العربي بالغاً ما بلغه من الإحكام والإتقان والجودة في دولة التابعة لما بلغت الحضارة والترفه، وهو المسمى بالخط الحميري، وانتقل منها إلى الحيرة لقّنه أهل الطائف وقريش فيما ذكر، (الالوسي، ٢٠٠٨: ٢٩).

ومنهم من قال أخذته العرب من الحيرة، والحيرة أخذته عن الانبار، والانبار أخذته عن اليمن في ذلك الزمن، ذكر ذلك نقلاً عن كتابي ابن النديم الفهرست ص٧، ونقلاً عن الصولي في كتابه أدب الكتاب ص٣٠ (الأسد، ١٩٥٦: ٢٤).

ومن الاشتقاق، فقال بعضهم، انه مشتق من الخط الحميري (المسند)، وقد سمي (بالجزم) لإنه اقتطع من المسند الحميري، ولكن حروف الخط المسند بعيدة الشكل عن حروف الخط العربي، وهي ذات أشكال مختلفة (الآلوسي، ٢٠٠٨: ٢٥).

ونجد آراءاً كثيرة أخرى اعتمدها المستشرقين من أن الخط العربي قد اشتق من الخط السريالي، ومنهم من يرى أن الخط العربي قريب من الكتابة النبطية المتأضرة، وهذا ما أكده الكثير من العرب والمستشرقين إن الخط العربي القديم قد اشتق من الخط النبطي المتأضر من الخط الآرامي (الكردي، ١٩٣٩: ٢٠).

وهذا ما ذهب إليه المستشرقون اليوم أنه مشتقاً من الخط النبطي، وهو أرجح الآراء عند الباحثين (الأسد، ١٩٥٦: ٢٤).

ويرجع أصول الخط العربي التي أخذ منها وهو الخط النبطي، الذي كان منتشراً في شمال الجزيرة العربية في الحيرة والأنبار قبل مجئ الإسلام، الذين كانوا

يتكلمون لهجة آرامية من تلك اللهجات الآرامية، والتي كانت شائعة في سوريا والعراق في ذلك الوقت اشتقوا خطوط أبجديتهم من الخط الفينقي، الذي يعد نظأماً من الرموز لأبجديتهم، وورثها عنهم بعض الشعوب العالم القديم بعد أن أحدثوا فيها بعض التغيرات على مر الازمان (عبد التواب، ١٩٨٥: ٨٠).

فكل ذلك يدل على أن هذه الهندسة الصعبة والصورة التي تعكس فوتغراف المعنى بإبها شكل، وتلبسه لباس الجمال، بعد ما توصل إليه العلماء في إكتشافاتهم للنقوش الحجرية القديمة، والتقارب اللافت للنظر عن بقية الخطوط، ولد من الخط النبطي المتأخر، الذي أشتق من الخط الآرامي، لأن العرب لم يبتكروا خطهم الذي كتبوا به لغتهم ابتكاراً وإنما تأثروا في وضعه على أصح الأقوال بالخط النبطي.

أ- النبط: هم قوم الساميين، الذين كانو يتكلمون لهجة آرامية، ثم أصبح الاسم يطلق على جميع السريان سواء في العراق أو سوريا.

ب- الآراميون: هم أحد الشعوب السامية موطنهم وسط وشمال سوريا والجزء الشمالي الغربي من (بلاد ما بين النهرين).

ت- الفينقيون: هم مجموعة من الاقوام السامية اللغة، جزء من الكنعانيين سكنوا بلاد الشام قبل الميلاد، (المنطقة الفنيقية) هي من اللغات السامية، أي كان يتحدث بها الساحل الشرقي من البحر الابيض والمتوسط قديماً، والتي تشمل لغات الشعوب الكنعانية.

أقوال في فضيلة الخط:

١. قال تعالى: ((أقرأ وربك ألأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم)) (سورة العلق: ٢٣).

٢. قال تعالى: ((ن والقلم وما يسطرون)) (سورة القلم:١).

٣. قال نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): (قيدوا العلم بالكتابة).

٤. قال عبد الحميد الكاتب: (الخط صديقه زهرتها الفوائد البالغة).

٥. قال عمرو بن سعيدة: (الخطوط رياض العلوم، ورحها البيان، وبدنها السرعة، وقدمها التسوية، وجوارحه المعرفة الفصول، وتصنيعها كتصنيف النغم واللحون).

٦. أقليدس: (الخط هندسة، روحانية، إن ظهرت بآلة جسمانية).

٧. قال محمد بن طاهر الكردي: (الخط ملكة تنضبط بها حركة الأنامل بالقلم على قواعد مخصوصة، كحركة الأنامل على أوتار آلات اللهو والطرب...).

٨. قال مسلم بن الوليد: (من عجائب الله تعالى، في خلقه وإنعامه عليهم من فضله، تعليمهُ إياهم الكتاب المفيد للباقين، حكم الماضين، والمخاطب للعيون بسرائر القلوب على لغات متفرقة في معان معقولة، بحروف مؤلفة، ماخلا قلماً جوف بارعة بطنه ليعلق المدار به، وأرهف جانبيه ليرد ما أنتشر منه وشق رأسه الاستمداد عليه ...الخ).

٩. قال المأمون: (لو فأخرتنا الملوك الأعاجم بأمثالها، لفأخرناها بما لنا من أنواع الخطوط: يقرأ بكل مكان، ويترجم بكل لسان، ويوجد مع كل زمان).

١٠. قال عبيد الله بن العباس بن عبد المطلب الهاشمي: (الخط لسان اليد).

١١. قال جعفر يحيى البرمكي: (الخط سمط الحكمة، وبه تُفصل شذورها وينتظم منشورها).

١٢. قال إبراهيم بن محمد الشيباني الرضي الكاتب: (الخطُ لسان اليد، وبهجة الضمير وسفير العقول، ووصيً الفكر، وسلاح المعرفة، وأنس الإخوان عند الفرقة، ويحادثنهم على بعد المسافة ومستودع السرِّ، وديوان الأمور).

١٣. قال النظَّام إبراهيم بن يسار بن هانئ البصيري من أئمة المعتزلة: (الخطً أصل الروح له جسداً منه في سائر الأعمال).

١٤. قال الشاعر:

تعلم قوام الخط يإذا التأدب   فما الخطً إلاً زينة المتأدب

فإن كنت ذا مال فحظك وافرٌ   وإن كنت محتاجاً فأفضل مكسب

١٥. قال الشاعر:

الخطٌ عشقً والجمال عبادةٌ   وهل بعد عشق الخطً شئ يعشق

أهتمام أهل البيتُ (عليهم السلام) بالكتابة والخط:

كان أهل البيت (عليهم السلام) يحثون شيعتهم على تعلم الخط والكتابة، فكان أمير المؤمنين (عليه السلام) يبن لأصحابه أهمية الكتابة في حياة المسلم وأثرها في بنا القصيدة، فمثل ما بين أهمية الكتابة والخط فللخط أثر عنه (عليه السلام) فإنه لسان اليد، وهو من كتّاب الوحي، وكتّاب رسائل النبي (صلى الله عليه واله وسلم)، فقد كتب بيده الشريفة القرآن الكريم وجمعه بعد وفاة النبي، كما إنَّه كتب عدة مصاحف، مازال موجوداً بعضها في المتاحف العالمية والمكتبات الإسلامية، ومنها في خزانة مخطوطات الحضرة العلوية المطهرة، وأخر في خزانة مخطوطات مكتبات أمير المؤمنين في النجف الاشرف، وثالث مصحف في الاستانة الرضوية المشرفة في مشهد بايران وغيرها من مكتبات العالم.

وكان عليه السلام يوجه أصحابه وقواد جيشه وولاة الأمصار بالاقتصاد في الكتابة، مبيناً لهم أهم القواعد الأساسية في ذلك، وقد روي عن الأمام جعفر بن محمد (عليه السلام) أن أمير المؤمنين (عليه السلام) كتب إلى عُماله: أدقوا أقلامكم، وقاربوا بين سطوركم، وحذفوا عني فضولكم، واقتصدوا قصد المعاني، وايّاكم والإكثار فإن أقوال المسلمين لا تحتمل الإضرار (القمي، ١٤٠٣: ٣١٠).

وآثر عنه قول يتداولها الخطاطون ويبارون في كتابته في لوحاتهم وهو قوله (عليه السلام): (وإنّ الخطّ الحسن يزيد الحق وضوحاً)، لذلك نجد أهل البيت يحرصون دائماًعلى تعلم الكتابة، وتعلم الخط لإنها من وسائل الحفظ من النسيان، والحفظ من الضياع والدثور لعلمهم؛ بما يمّر عليهم وعلى شيعتهم من النكبات.

وقال الأمام الصادق (عليه السلام): (القلب يتكلل على الكتابة، أكتبوا فإنّكم لا تحفظون حتى تكتبون، احتفظوا بكتبكم فأنّكم سوف تحتاجون إليها، اكتب وبتعلمك في إخوانك فإن منّ فاورث كُتبك بنبيك فإنه يأتي على الناس زمان هرج لا يأنسون فيه إلاّ بكُتبهم) (الكليني، ١٤١٦: ٥٢).

بل أنهم (عليهم السلام) أمر أصحابهم بأن يكتبوا الأحاديث في (الأويم)؛ ليكون أدوم لبقائها بخلاف (القراطيس) التي قد تتعرض للتلفيق، وقد روي عن الجغري قال: (كتبتُ في ظهر قرطاس ان لدينا ممثلة لأمام كفلقة الجوزة، فدفعته ُ إلى ابي الحسن الرضا (عليه السلام) فقلت لهُ: أن اصحابنا رووا حديثا ما أنكرته غير أني أحب أن اسمعه منك، فقال: فنظر فيه ثم طواه حتى ظننت أنه قد شق عليه ثم قال (عليه السلام: (هو حق فحولة في أديم) (القمي، ١٤٠٣: ٢١٧).

إذن نستدل من ذلك أنّ أهل البيت (عليهم السلام) كانوا يصّرون على تعلم الكتابة وتحسين خطهم، من جهة أنّهُ علمٌ ينفع منهُ، وتراثٌ للأمة الإسلامية ومناقبها ومآثرها، ومن جهة أتباعهم بإنهم كانوا يعلمون علم اليقين بإنهم سوف يمرون بظروف قاسية، يطمسُ فيها تاريخهم، وتراثهم، واخلاقهم، ومناقبهم، وحوادثهم، واحزانهم، ومظالمهم، وحقوقهم ...الخ، فهي الصوت المدّوي إلى يومنا هذا، وهي الدليل القاطع في سلب الحق عن مواضعه، وخير دليل على ذلك قول الأمام علي (عليه السلام) قال: ((أما الله لقد تقمصها ابن ابي قحافة، وانه لعلم أن محلي منها محل القطب من الرحى ...الخ)).

الفرق بين الخطّ والكتابة:

عندما خلق الله سبحانه وتعالى الخلق، جعل لكل خلق خواصه التي يتمتع بها، لذلك نجدُ أنّ الخط والكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان، وهي أيضاً تطلعُ على ما في الضمائر، وتتأذى به الإغراض إلى البلد البعيد، فتقضى الحاجات، ويتّطلع بها على العموم وصحف الأولين، وما كتبوه في علموهم وإخبارهم وخروجها في الإنسان من القوة إلى العقل، وتصاغ إلى أفكار وتعتصر حتى تصاغ إلى ألفاظ مسموعة ومنطوقة، ثم تُرسم هذه الألفاظ التي تحمل المعنى اللائق على شكل رموز حرفية تدل على ما في النفس، ولكن ذلك يتطور ويتبنى بالتعليم بحيث تكون جودة الخط في أي مكان، أو مدينة إذ هو من جملة الصنائع.

لذلك نجد الكثير من المعلمين لا يفرقون بين الخط والكتابة، فيعترضون للانتقادات والملاحظات من طرف السائل، وخصوصاً المعلمين حديثي العهد بالمهنة من طرف المشرفين في مجالي التربية والتعليم دون أن توضح لهم هذه الفروق.

فسوف أفرق بين الخط والكتابة من الجانب اللغوي والاصطلاحي ووجهة الترابط والتشابه بينهما.

فالخطّ لغة: (خطّ _ يخطُ _ خطاً.)، واثبتت جميع المعاجم اللغوية أنّ الخطّ بالقلم، يعني صور اللفظ بحروف هجائية، أي خطّ على الشئ، يعني رسم علامة، أي: هو الكتابة.

أما اصطلاحاً: هو من تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإخفاء الصفة الجمالية عليها، وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وإحدى وسائل تجويد التواصل بين

الكاتب والقارئ، بالخط يكون لا تنال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١١٩).

أما الكتابة لغة: ذكر ابن منظور في لسان العرب: (كتبَ -يكتبُ كتابة – كتباً، وكتّبه، يكتتب الشئ يكتبهُ وكتبهُ: خصهُ) (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٢٢)

أما اصطلاحاً: هي أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات، أي أنّ الكتابة، مظهراً بصرياً من مظاهر اللغة، ووظيفته الأساس تُمثل ألفاظها، والتعبير عن معانيها، بأشكال رمزية، تفيد الاستدلال عن الأشياء في الوجود (حنش، ٢٠٠٨: ٢٣).

إذن نستنتج من ذلك أن مفهوم الخطّ يقترن اقتراناً شديداً بمفهوم (الكتابة) في المعنى وفي الاستخدام، حتى ليبدو المفهومان وكأنهما شيء واحد، لّما بينهما من العلاقة اللغوية، والدلالية الخاصة، ولغوية التي تستندُ إلى كون الأولى من معاني الأخر في العرف اللغوي الذي نصت عليه المعاجم بالذات، ولكن يوجد تباين ولائي رفيق وواضح بينهما يتمثل في (عمومية الكتابة) و(خصوصية الخط) في التمثيل البصري والرمزي اللفظ أو المعنى بخاصة، واللغة بعامة.

من هنا تبدو الكتابة، عملية رسم اللفظ –المعنى وتعينياً منظورا ًلـهُ، أي بالصوت والصورة، وأما الخط فهو اسماً، وهو المرآة لصورة الكتابة أو مصور المعاني.

إذن هي عبارة عن مهارات تستقيم بالتدرج أي تبدأ الكتابة (بالخط ثم النسخ، فـالإملاء، فالكتابـة المقيـدة والمرة، ولصـيقة أخـرى تبـدأ بـالحروف ثـم تنتقـل إلـى الكلمـات، فالجمـل، فـالفقرة، فالمقـال وذلـك لأسـباب تربويـة ومنطقيـة (الخطيـب، ٢٠١٨: ٢٤٠).

فهي مجموعة من الأنشطة اللغوية (خط، أملاء، نسخ، تمارين) تطلب كلها في هدف واحد.

مكانةُ الخطّ في اللغة والتعليم وأهميته:

مثلما صنف البحث العلمي الحديث دراسة الخط بوصفه صورة الكتابة منهجاً ومعرفياً إلـى مستويات عديدة أبرزها المستوى التـاريخي (paieography)، الذي يدرسُ الخط من حيث تطوره زمنياً على أصعدة الشكل والأسلوب والوظيفية.

والمسـتوى الآثـاري (epigraphy)، الـذي يعنـى بدراسـة الـنقش الخطـي علـى الأبنيـة والأضـرحة والنقـود والمـواد الآثاريـة الأخـرى، والمسـتوى الجمـالي (calligraphy)، الذي يدرسُ الخطّ من حيث كونه فناً، إذ تصنفه المعرفة العربية الإسلامية.

١. النسخ: (نسخ –ينسخ –نسخاً) أي نسخ الكاتب للكتاب: أي نقلهُ وكتبه حرفاً بحرف أي: هو نسخ صورة المكتوب أو المرسوم، وهو نشاط لغوي كالخط يعني تـدريب التلاميذ علـى نسخ الجمل، أو حكم أو اقوال مـأثورة مناسبة لمستوى التلاميذ.

٢. الإملاء: فهو فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ، أن يعتد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، ويكون ذلك على وفق قوعد وصفها علماء اللغة، والهدف سنه كتاب الكلمات بصورة صحيحة، وكيفية استخدام علأمات الترقيم ومواضع الفصل والوصل ورسم حروف رسماً صحيحاً.

دراسة (الخط العربي) إلى ما هو أكثر من ذلك التصنيف بكثير، إذ لم يكتف مصنفو العلوم العربية الإسلامية بوصفه في دائرة (علوم اللغة)، كما فعل البعض أبو صنعه في (عداد الصنائع الإنسانية)، كما فعل البعض الأخر، بل أعطاه أغلب هؤلاء المصنفين وأهل الخط من المكانة، مكاناً خاصاً في (دوحات شجرة المعرفة العربية الإسلامية، تحت عنوان واحد رئيس أسموه: (العلوم الخطية) (حنش، ٢٠٠٨: ٢٦).

أما مكانته في اللغة والتعليم، فلا ينكر منصف أنّ للخطّ مكانة سامية في المجال التعليمي، فهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب كمثل التعبير الجيد والخطّ المشوه الردئ لا يبين مقاصد الكاتب، وكثيراً ما يطمس معالمها أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح، ومثلهُ في ذلك مثل التعبيرات الملتوية، والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السامع، وتتأنى بهما عن الفهم الدقيق (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٥٩).

إذن الخط ومكانته في المجتمعات بصورة عامة هو من ضروريات الحياة المحتضرة، ومن مزايا التي انفرد بها الإنسان عن غيره من الإحياء، وهو من

الفنون الراقية التي تشحذ المواهب، وتربي الذوق الرفيع، وترهف الحس، وتغري بالجمال والتنسيق.

وبصورة خاصة للتعليم حيث تبدو أهمية الخط لأن بعض الناس يتخذون من الخط دليلاً على تقدم المدرسة، ومدى نجاحها ونجاح تلاميذها، وهذا ما نجده في أوراق الامتحانات أو الإجابات، فلا شك أن جمال الخطّ يشرح صدر الأستاذ وييسر لهُ قراءة الإجابة، وتقديرها تقديراً عادلاً، ومن المحتمل أنّ رداءة الخطوط في إجابات التلاميذ تضجر الأستاذ، وتجعله عن النأي في القراءة واستيعاب الأفكار، وقد تجد به الدقة، والعدل في التقدير.

وفي مجال الخطّ لتعهد كثير من المواهب العقلية كالانتباه، ودقة الملاحظة، والإجابة في الموازنة والحكم، وبذلك يعّود التلاميذ النظام الدقة والنظافة وتثير فيهم حب المنافسة، ويأخذهم بالتأني والصبر والمثابر

أهداف تعليم الخط:

كثيرةٌ هي أهداف تعليم الخطّ، وغالباً ما تتفق المصادر في أهداف الخطّ لذلك نذكر منها ما أشار إليها (عيد، ٢٠١١: ١٢١) وفق النحو الآتي:

١. توثيق الصلة بين الخطّ والقراءة باعتبار كل منهما فرعاً من فروع اللغة العربية.
٢. تنميةُ الذوق الفني لدى التلميذ وتقديره للجمال.
٣. تدريب العين على الدقة الملاحظة.
٤. تدريب اليد على الدقة والاتزان.
٥. مساعدةٌ التلميذ على الكتابة بسرعة معقولة وبخط مقروء.

٦. إكساب التلميذ قيماً ومُثلاً وإتجاهات مرغوب فيها كالنظافة والصبر.
٧. التعرف على ألوان من الخطوط العربية المختلفة كخط الثلث والخط الفارسي والخط الديواني وغيرها.
٨. تعويد التلميذ اتباع القواعد والصفات الخاصة لكل حرف من حيث جمعه واتصاله بغيره لتحقيق وضوح الخط وسهولة قراءته أي الوضوح.

مميزات الخط العربي:

من مميزات الخط العربي التي ذكرها (عبد، ٢٠١١: ١٢٢) وهي على النحو الآتي:

١. الخطّ العربي يقبل التشكيل بإي شكل هندسي؛ مما يجعلهُ متنوع الإشكال والألوان.

٢. تصنف الحروف العربية منقطعة وهذا يذلل صعوبة التشابه بين الحروف، وإن كان بعضهم يرى صعوبة في ذلك، معتقداً أن النقط قد تسبب ارتباكاً لدى بعض التلاميذ إذا أهملها أو نسيها، لذلك كان القدماء تحفيظ الحروف بذكر عدد النقاط، ومواضعها في مثل قولهم (ألف لا شيء عليها، الباء نقطة من تحتها) وهكذا، وهو ما نسميه (بظاهرة التعجيم) خوفاً عليها من التصحيف وهي تنفرد بظاهرة التعجيم.

٣. تعدد أشكال الحروف العربية حسب كتابتها كاملة أو متصلة في بداية الكلمة أو وسطها أو أخرها، مما جعل أشكال هذه الحروف يقارب التسعين شكلاً.

٤. تزين الحركات ما بين فتحه، وضمه، وكسره، وسكون، تلك الحروف وكذلك التنوين ما بين فتح وضم وكسر.

٥. تتدرج الكتابة العربية من الوقوف على الخط من اليمين إلى اليسار وهو من أبرز مزاياه.

إذن هذه الميزات تثبت ما للحرف العربي من جمال وهندسة متقنة، في كل تشكيلاتها، وانسجامها لتعطي لنا كلمة واضحة ومتكاملة الأجزاء، لذلك سميت لغتنا لغة (الضاد) الذي تنفرد به لغتنا بهذا الحرف، الذي لا يوجد في باقي اللغات كما قال الشاعر صباح حكيم:

أنا لا أكتب الآ لغة في فؤادي سكنت منذ الصغر

لغة الضاد دوما وما أجملها ساغنيها إلى أن أندثر

أُسُس ومعايير وجودة الخطّ العربي:

١. الوضوح: إن إتباع قواعد رسم الحروف رسماً صحيحاً، ومراعاة التناسب بينهما ما بين طول واتساع بحيث لا يكون هناك محل للالتباس يجعل الخط واضحاً.

٢. السرعة: ويقصد بها السرعة المعقولة في الكتابة، بحيث لا تذهب هذه السرعة بجمال الخط ووضوحه.

٣. الجمال: ويعني النظافة وانسجام الحروف وتناسق الكلمات (عبد، ٢٠١١: ١٢٢).

إن الخط الجميل هو الخط الذي يكون مقروءاً وتناسقاً وواضحاً ومراعياً الأصول السليمة في الكتابة وهو يتحقق بشروط اهمها:

أ- تناسق أحجام الأحرف في الكلمة الواحدة وتناسبها.

ب- التناسق بين أحجام الكلمات في السطر الواحد وفي القطعة الواحدة.

ت- أن تكون المسافات بين الكلمات المتتابعة متناسبة.

ث- أن تتوافر الاستقامة في الكتابة على سطر أفقي.

ج- أن يراعي الكاتب أحجام أجزاء الحروف التي تكتب فوق السطر الواحد.

ح- أن يراعي أحجام أجزاء الحروف التي تكتب تحت السطر (الخطيب، ٢٠١٨: ٢٥٣).

أمور أساسية في تعليم الخط:

على معلم الخط أن يراعي لعض الأمور المهمة قبل بدء حصة الخطّ؛ لأنها تتعلق بالمعلم نفسه، لكي يفي كيف هو السبيل في وصول المعلومة وبدقة إلى التلاميذ من هذه الأمور التي أشار إليها (الخطيب، ٢٠١٨: ٢٥١) وهي على النحو الآتي:

١. التحضير، وهو تسجيل كل ما يدور في ذهن المعلم بخصوص درسه الذي سيدرسه في سجل يعد لذلك الغرض ويكون معه أثناء الحصة.

٢. الدرس الناجح هو الذي يقوم المدرس بالتدريب عليه، والتفكير في طريقة تدريسه وتوصيل المعلومة والخبرات للتلاميذ.

٣. التحضير يعُصم المعلم من الفوضى حين يقف أمام التلاميذ، ويجنبه عوامل الصدفة التي قد توقع به في مجالات قد يصعب السيطرة عليها، من حيث وقت التلاميذ في الحصة.

٤. يكتب المعلم المقارنات ويوضح الملاحظات، وينبه الأخطاء المحتمل وقوعها من القلم، وطريقة معالجة ذلك، ويركز على الهدف الخاص وهو كتابه بعض الحروف وأشكالها واستعمالاتها.

٥. على المعلم أن يتدرب في المنزل على كتابة النموذج، حتى يتلافى السلبيات التي يمكن أن يقع بها.

٦. لابد من أن يكون النموذج الذي سيشرحه المعلم بين أيدي التلاميذ، حتى يعدّوا له مسبقاً.

٧. تحقيق أهداف الدرس مبنية على مهارة المعلم في توصيل ما يريد شرحه على السبورة.

٨. يجب أن يراعي المعلم عدم انتهاء كتابة بعض الحروف بخطفها خطفاً بحركة عصبية، وهذا عادة تنتقل بسرعة إلى التلاميذ، فلا يجيد بذلك حرفاً، ويجيب ألا يرفع القلم عن الورقة لا بعد كتابة الحرف كاملاً.

٩. يوجه المعلم طلبته إلى ضرورة الكتابة في إتجاهات مستقيمة أفقيه متوازنة.

١٠. يجب أن يدرب طلبته على مهارة الخط؛ من خلال عبارات أو جمل أو أقوال، تحمل المعاني ذات مستوى رفيع تنمي لدى الطالب قيماً وإتجاهات

إيجابيـة، وأن توقف مستواه ويتكـرر فيهـا الحـرف المراد ملاحظتـه وإتقـان كتابته.

١١. أن يعـود المعلـم طلبتـه الأمـلاء والصـرفي أثنـاء الكتابـة، لأن السـرعة فـي الخط توقع في الخطأ.

فعلى المعلم أن ينتج طريقة أو طرقاً لكي تصل المعلومة إلى التلاميذ بصورة مُيسرة بعيدة عن التعقيد والملل والضجر، وذلك لأن الكتابة عمل شاق، لذا يجب على المدرس أن يخفف عن أعبائها على التلاميذ، بأن ينوع العمل في الحصة ولا تغطي كلها في الكتابة المتصلة، بل يتخلل أوقات الكتابة فترات للشرح والإرشاد ويلقي فيها التلاميذ إملائهم ويريحون أصابعهم؛ لاستئناف الكتابة دون ضجر أو ملل، وإضافة إلى ذلك أن ينتهي بجهة الخط لأخذ التلاميذ بطائفة من العادات الحسنة كالنظام والنظافة، والطريقة المثلى في أمساك القلم، وكذلك يترك التلاميذ أصراراً في المتابعة فلا يقيدون بالسير معاً من حيث البدء والنهاية، فلكل تلميذ سرعته الخاصة على أن يؤخذ التلاميذ جميعاً بالدقة والإجادة.

الوسائل المعنية على تعليم الخط:

إن من الوسائل المعنية على تعليم الخط التي أشار إليها (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٦٧) وهي على النحو الآتي:

١. الأمشق: وهي كراسات تطبع فيها النماذج المطلوبة محاكاتها، ومن هذه الأمشق ما يقتصد استخدامها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى، ومنها ما هو معد للكتابة فيه على أسطر متتالية، تحت النموذج المطلوب في أعلى الصفحة، وهذا النوع الشائع لسهولة واستعماله، ولكي يؤخذ عليه

أن كثيراً من المعلمين يعتمدون على هذه النماذج، ولا يستخدمون السبورة في الشرح والإرشاد، ولكي يشرط أن يكرر النموذج في الصفة الواحدة.

٢. نماذج مطبوعة على ورق مقوى: يختلف بعضها عن بعض، تمتاز هذه النماذج بسهولة الانتفاع منها، واختيار ما يناسب كل تلميذ منها، حتى لا يلقى صعوبة في تحريك النموذج وجعله بجانب الكتابة.

٣. نموذج يكتبه المعلم لكل تلميذ داخل الصف، ومن مزايا هذه الطريقة انها تضمن التدرج بالتلميذ، وتسمح بتكرار الإرشاد الفردي، ولكي لا يمكن استخدامها الآ مع عدد قليل من الطلاب.

٤. نموذج يكتبهُ المعلم على السبورة للصف جميعه، وهذا النموذج يلقن بالصفوف الكثير العدد، بحيث يراه التلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية.

٥. نماذج للحروف البارزة أو المحفورة تعُرض في لوحات أمام التلاميذ، وهذه تلقن بصف (التلاميذ)، وتحتاج إلى أن يقوم المدرس بشرح الأجزاء في جانب السبورة.

٦. طريقة الاقتفاء: وهي أن ترسم الحروف أو الكلمات بنقط صغيرة في كراسات التلاميذ وتكلفهم أن يمروا بأقلامهم عليها لا تليق الإ بصغار التلاميذ، وتتطلب حمل الأطفال على الدقة.

إذن بعد التدقيق والتمحيص ذكُر أعلاه، أنّ كل هذه الأمور تصبّ في مصلحة التلميذ أولاً لإتقانه أو للوصول إلى شيء من الإجادة والإتقان؛ من حيث معرفة

بعض الأساسيات في صقل موهبته وتنميتها، وثانياً نشر وإحياء هذا التراث العريق، ولكن يبقى من صاحب الاختصاص والتجربة، فهو أعرف بمستوى تلاميذه وقابليتهم، إذن فهو في هذه الحالة يحُق له في استنتاج وسائل أخرى يجهدها المعلم في سبيل الوصول إلى الغاية المنشودة.

أنواع الخطوط:

إن أنواع الخطوط كثيرة، وتحدثت أكثر المصادر الخاصة المعنية بدراسة الخط العربي لكونه فن تراثي يحُمل الجمال في تشكيلاته المتنوعة، وهي الميزة التي يتميز بها، عن باقي الخطوط، ولكونه سمةٌ تعليميةٌ في تحسين صورة الكتابة، لذلك سأكتفي هنا بالتعريف بأشهرها، علماً أن تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أن يكتبون بنوعين فقط، خط النسخ وهو الخط السائد في طباعة الكتب، وخط الرقعة.

إن من أنواع الخطوط التي ذكرها (عيد، ٢٠١١: ١٢٧) هي على النحو الآتي:

١. خَطُ النسخ: وسمي بهذا الاسم الإستخدامهِ في نسخ القرآن الكريم، ويمتاز بقبوله للتشكيل وامتداد حروفهِ أبتدعه ابن مقلة.

٢. خَطُّ الرقعةَ : وهو أسهل الخطوط، أبتدعه الأتراك، ويقال إن مبدعهُ هو (ممتازبك)، ويمتاز بالوضوح والسهولة، وقصر الحروف.

٣. الخَطّ الكوفي: وهو من أقدم الخطوط العربية، وسمي نسبة إلى مدينة الكوفة، ويمتاز بتعدد صور حروفه وزخرفتها.

٤. خَطّ الثلث: وهو الخط الذي يطلق علية (الخط العربي) أبتدعه أبن مقلة وسمي بالثلث؛ لإن قصره يساوي ثلث قصر القلم الذي يُكتب فيه.

٥. الخُطّ الفارسي: وهو يُنسب إلى الفرس، حيثُ أبتدعه (مير علي تبريزي) وهو كخط الرقعة لا يقبل التشكيل.

٦. الخَطّ الديواني: وهو الذي أبتدعه الأتراك لما يصدر عن الدواوين، وهو مزيج من خطي النسخ والثلث، يمتاز باستدارة حروفهِ ولا يقبل التشكيل.

وتوجد هناك الخطوط القديمة مثل خط الطفراء، ومنها خطوط حديثة، وهي خط الرقعة المصري، وخط الحاسوب، والخط الحر، وكل هذه الخطوط وتنوعها بإشكالها المختلفة، وهي أجمعها تصب في خانة الخط العربي وتطوره من جيل إلى جيل، وهي أشجار ثمرة أعطيت ثمارها بألوان شتىء وأشكال مختلفة وزخارف متنوعة لها جمالية واضحة البيان في لغتنا لغة الضاد.

طرائق تدريس الخط:

يمهد المعلم أو المدرس بعض الخطوات اللازمة التي يُفترض أن يسير على وفق خطوات مدروسة؛ يتبعها صاحب الاختصاص لتحقيق الفائدة المرجوة، وهذه الخطوات اتفقت عليها أغلب المصادر منها (الخطيب، ٢٠١٨: ٢٥٤) و(عيد، ٢٠١١: ١٢٦) و(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٢٠) و(إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٦٩) وهي متوافقةٌ في الوصول إلى الغاية المرجوة وهي كالأتي:

١. التمهيد: وذلك بتكليف التلاميذ أخراج كراساتهم وأدوات الكتابة، وفي أثناء ذلك يكتبُ المعلم المعلومات الأساسية على السبورة، ويقسمها قسمين الأول: قسم للنموذج، والثاني: للشرح والتوضيح.

٢. قراءة النموذج: يكلف المعلم أحد التلاميذ بقراءة النموذج ثم، يقرأهُ المعلم قراءة جهرية واضحة أمام التلاميذ، ثم يشرح المعنى شرحاً ميسراً مع مناقشة التلاميذ بمعانيه.

٣. الشرح الفني: يطلب المعلم إلى تلاميذهِ أن ينتبهوا إليه ويلاحظوه، في أثناء كتابته، فيكتب الكلمة مبيناً أجزاءها بألوان مختلفة مع الاستعانة بخطوط مقوسة، أو أفقية، أو رأسية لضبط أجزاء حروف الكلمة، ليسهل على التلاميذ محاكاتها، ويمكن في هذه الخطوة أن يعرض نموذج مجسم لهذا الحرف.

٤. المحاكاة: يكلف المعلم التلاميذ بكتابةِ النموذج على كراسات غير كراسات النماذج، وذلك بهدف تدريبهم، وبعد التأكيد من ذلك يكلفهم بالكتابة في كراسات النماذج، مع مراعاةِ الدقةِ في محاكاة النموذج موضوع الدرس.

٥. التعليم الفردي: ويكون ذلك بمتابعة التلاميذ وهم يكتبون وإرشادهم وتوجيهم، وكتابةِ بعض الكلمات بلون مغاير للون الذي يكتب به التلميذ.

٦. الإرشاد الجماعي: حيث يلاحظ المعلم خطأ شائعاً ومتكرراً عند غالبية التلاميذ، يطلبُ إليهم الانتباه، ووضع الأقلام على المقاعد حتى يشرح لهم

بعض القواعد في كتابة الكلمات، ولا مانع من كتابة الكلمة الخطأ بصورتها التي لحظها، وكتابة الكلمة الصواب بجانبها.

٧. يجمع التلاميذ دفاتر الخط بهدوء ونظام.

٨. يقوم المعلم ينصح الدفاتر، ورصد الأخطاء، ويكتبُ ملاحظاتهِ وفي كل دفتر، إذا لزم الأمر، ثم يُعيد الدفاتر إلى التلاميذ، ليتعرف كل منهم على خطئه.

محنةَ وأسباب عدم جودة الخط عند التلاميذ:

قُدّر للخط العربي مع الأسف أن يبُتلى بعدد من الأسباب التي أدت إلى تدهوره وضعف شأنه، فنشأ جيل من التلاميذ يتسم برداءة الخطأ والاستهانة بهَ، والتهوين من شأنه، إلى حدّ الإهمال، وكان لذلك نتيجته الطبيعية إذا أصبحت كتابات التلاميذ في الكراسات وفي أوراق الامتحانات موضع السخط والتذمر والشكوى، وضجّ الأمور لما يرون في كتابة أبنائهم من التشويه ومجافاة الذوق والجمال، لذلك كثرت الأسباب في ضل هذا الفن الجميل أن يتراجع إلى أسباب عدة منها:

١. المعلم: أن سر ما أبتلى به الخط العربي أنه اسند تدريسه إلى طائفة من المعلمين أو المدرسين ليس لهم إلمام بقواعدهِ، فهم عاجزون عن تعليمه فناً، وأكثرهم خطهم رديء، فهم لذلك عاجزون عن تقديم المثل الجيد الجديرة بالمحاكاة.

٢. إدماج الخط والإملاء في درس واحد: فهذا الاندماج لا يؤمن معه طغيان إحدى المادتين على الأخرين، فحين يهمل الخط يتحول إلى عمل شكلي

يكمل به فراغ الحصة، وكما هو الحال في الوقت الراهن في حصص اللغة العربية من دمج فقد كان بعض المعلمين حين يضع علامة للتلميذ حسب عدد الأخطاء الإملائية، وعلامة أخرى حسب خطة، وهذا يختص في بعض المعلمين أو تعمد بغض المناهج في هذا الدمج، كما أن بعض المعلمين كان يعتمد إلى استبدال أحد فروع اللغة العربية بحصة أخرى.

٣. قد يهمل المنهاج موضوع الخط: فلا يخصص حصصاً لتدريبه كما كان معمولاً في السابق، بتخصيص حصة للتدريب على الخط، وفق كراسات خط مطبوعة، ومنقضة كي يتدرب التلميذ على الكتابة الصحيحة وتقليد النموذج المطبوع (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٦١) و(عيد، ٢٠١١: ١٢٣)

٤. أذن كل هذه الأسباب السابقة هي تعتبر الأسباب الرئيسية بشكل عام التي يتوجب الانتباه عليها والعمل على إصلاحها، لأن الخط العربي جميل ولا يمكن أن يشوه من قبل أهله وأصحابه الاختصاص والشأن، ولكن هناك بعض الأسباب التي تكاد من الأسباب الفرعية في نظر من يعتقد بها، وهي:

أ- إجبار الطفل الاعسر على الكتابة باليد اليمنى.

ب- عدم الانتباه من قبل الآباء والمعلم لضعف بصر التلميذ.

ت- وضعية الجلوس الخاطئة.

ث- الوضع غير صحيح للورقة، إذ لابد من مراعاة اتجاه الورقة أمام التلميذ اثناء الكتابة.

ج- الكتابة على ورق خالية التسطير.

ح- شعور الطفل بالقلق أو الغضب أو الملل أو الإحباط فالمؤثرات النفسية تؤدي إلى رداءة الخط.

فكل هذه الأسباب اعلاه تؤدي إلى رداءة الخط، وتنعكس سلباً وخصوصاً في ورقة الامتحانات والإجابة، فيوّلد رغبة لا شعورية في الانتقام؛ لأنه يشعر المصحح بالملل والضجر؛ مما يؤدي إلى ظلم التلميذ، وعدم العدل في وضع الدرجة المستحقة، وأما الخط الجيد المقروء يشعر المصحح في القراءة والاستمتاع بالكتابة في حد ذاتها.

النهوض بالخَطَّ وسبل تحسنه:

لكي تستكمل علاج هذه المشكلة، فنعيد للخط العربي مكانته، ونبعثه في الميدان التعليمي فنناً جميلاً لبهاؤه ورونقه، وله أهمية لذلك فهناك عدة مقترحات كفيلة بإرجاع هيبة الخط وكما ذكرها (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٦٤) وفق النحو الآتي:

١. فصلهُ عن اللغة العربية وجعله مادة مستقلة لها درجةٌ خاصة في جداول الامتحان، لا ينجح الطالب الاّ إذا حصل على نهايتها الصغرى على الأقل.

٢. زيادة حصصة في الخطة الدراسية للصفين الخامس والسادس بالمدارس الابتدائية، وتخصيص حصة لهُ على الأقل بالصفوف الثلاثة الإعدادية.

٣. إعداد مدرسي الخط إعداداً فنياً تربوياً، فقط عنيت الادارة بإعداد مدرسي المواد المختلفة، وتزويدهم بالدراسات والدورات التدريبية.

٤. العناية بالخط العربي من ذوي الاختصاص وزيادة عدد هولاء المنقشين زيادة تمكنهم من متابعة الاشراف، ودفع المدرسين والمعلمين إلى بذل الجهد والعناية به.

٥. العناية بالنماذج واللوحات والحروف البارزة داخل الصف ونحوها من الوسائل المعينة في تعليم الخط والنهوض به.

٦. محاسبة الطالب في كل عمل كتابي على جودة الخط ووضوحه، واستقطاع بعض الدرجات التي يستحقها إذا لم يهتم بتحسين خطة في الكتابة.

٧. ينبغي تزويد المدرسين بدليل يرشدهم إلى الطرق السديدة في تدريس الخط.

٨. إقامة المسابقات بين المدراس ومنح الجوائز للمتفوقين من الطلاب وتدريسيهم.

٩. عناية بتأليف جماعات أو لجان لتحسين الخط، يختار تلاميذها من ذوي الكفاءة والاستعداد، وتشجيعهم بالمكافأت، إظهار نشاطهم بمختلف الوسائل من أهم الاخبار، أن يعرض إنتاجهم بين آثار النشاط المدرسي.

إن وضع حلول سليمة لأسباب عدم جودة الخط، كفيل بتحسين خط التلاميذ لأجل ذلك وضع (زهدي محمد عبد) في كتابه (مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية) بعض المقترحات منها، ولكن سأذكر المختلفة عن المقترحات السابقة.

١. تدريب التلاميذ على الكتابة بخط جيد في جميع الحصص التي تتطلب الكتاب كالأملاء والتعبير والتدريبات وغيرها.

٢. إختيار نماذج للخط تحمل قيماً وفضائل وإتجاهات مرغوب بها.

٣. إختيار القلم المناسب الذي يكتب به التلميذ وتدريبه على الامساك به بشكل صحيح.

٤. الجلسة الصحيحة بإعتدال الظهر ووضع دفتر الخط وضعاً صحيحاً.

٥. تسطير الصفحة إن لم تكن مسطرة ومراعاة النظافة والترتيب.

٦. التركيز على كتابة الكلمة ككل وعدم اللجوء إلى التدريب على الحروف.

٧. التنبه إلى أهمية وضع علأمات الترقيم (عيد، ٢٠١١: ١٢٤).

المصادر

إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٧). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٤، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعارف.

الاسد، ناصر الدين (١٩٦٥). مصادر نشأة الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، لبنان، بيروت: مطبعة دار الجبل.

الالوسي، عادل (٢٠٠٨). الخط العربي نشأته وتطوره، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة دار العربية للكتاب.

برجستراسر، (١٩٦٩). اصول نقد النصوص ونشر الكتب، إعداد وتقديم البكري، محمد حمدي الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المريخ للطباعة والنشر.

التهانوي، محمد علي (١٩٩٦). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجميلي، كمال عبد جاسم(٢٠١٥). أثر القرآن في الخط العربي، مجلة البحوث والدراسات القرآنية في المدينة المنورة، العدد ٩.

حنش، ادهام محمد (٢٠٠٨). الخط العربي وحدود المصطلح الفني، ط١، دولة الكويت، الكويت: مطبعة روافد وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، يناير.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠١٨). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد التواب، رمضان (١٩٨٥). ومناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبد، زهدي محمد (٢٠١١). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.

عيد، زهدي محمد (٢٠١١). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، الأردن، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القلقشندي، أحمد علي، (١٩٨٧). صبح الاعشى في صناعة الانشاد، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

القمي، محمد علي بن بابوية (١٤٠٣). الخصال، ترجمة الغفاري، علي أكبر، الجمهورية الإسلامية الإيرانية، قم المقدسة: مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

الكردي، محمد طاهر عبد القادر(١٩٣٩). تاريخ الخط العربي وآدابه، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: مكتبة الهلال.

الكليني، محمد يعقوب (1416). أصول الكافي، المجلد الأول، الجمهورية الإيرانية، قم المقدسة: مطبعة مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

مجمع اللغة العربية (١٣٢٤). المعجم الوسيط، ط٥، الجمهورية الإسلامية الايرانية، طهران: مؤسسة الصادق للطباعة والنشر.

الفصل الرابع عشر

طرائق تدريس الأدب والنصوص:

التدريس: هو عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى؛ نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بعد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المعلم والمتعلم تحدث داخل الصف من خلال طرح الأراء ووجهات النظر، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لأنجاح عملية التعلم.

إن نجاح التدريس يعتمد على الأسلوب التعليمي المتبع، إلى جانب اعتماده على محتوى المادة الدراسية، وأهميته الأسلوب لا تقل عن أهمية محتوى المادة الدراسية، ولا يحدث التدريس إلا بوجود طرفين أساسيين، هما المعلم والمتعلم، ولذلك يهتم المعلم بمساعدة المتعلم على أن يمر بخبرات عديدة ومتنوعة، مباشرة وغير مباشرة تسهم في تشكيل شخصية، وتهدف إلى أحداث تغير في الاتجاه المرغوب.

ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي تعلم المتعلمين في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشمل مجموعة من النشاطات الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة هي (المعلم، والمتعلم، والمنهج)، وعلى هذا فإن التدريس (فن وعلم)، وهو فن

من خلال ما يظهر من قدرات المعلم الابتكارية والجمالية في التفكير، واللغة والحركة، والتعبير وفي إدراك العلاقات، وإيجاد الحلول، وأستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشرح، وهو علم كبقية العلوم الأخرى من خلال القدرات الخلاقة التي يظهرها المعلم في تأديته لعمله، وذلك بفضل صقل تلك القدرات بالعلم وتعمق المعلم في تخصصه، ومعرفته بأهمية العلاقات الإنسانية من خلال درايته بعلم النفس وعلم الاجتماع.

وكذلك من خلال إدراكه أن التدريس نظام له مداخلات، وعملياته، ومخرجاته، حيث تتمثل المدخلات في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية، وتتمثل العمليات بالطرائق والأساليب المستخدمة، وتتمثل المخرجات بحقيق الأهداف التي رسمها المعلم استناداً للأهداف العامة، ولما كان التدريس وسيلة مهمة تتبعها المدرسة لتنشئة الجيل الجديد، فإنها بلا شك لا تكون وسيلة عشوائية بل منظمة وهادفة، ولها أهمية بالغة في تكوين الإتجاهات السلوكية المرغوب به في العملية التعليمية، إذ أن الأثر التربوي الذي تتركه بيئة المدرسة دوراً مهماً في تكوين شخصية الفرد، ويكون ذلك بوساطة التدريس (الوائلي، ٢٠٠٤: ٣٩).

مفهوم الأدب والنصوص:

الأدب لغة: جاء في لسان العرب الأدب أدباً لأنه يتأدب الناس إلى المحامد وتنهاهم عن القبائح، فتأدب عمله (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٢٤٥).

وجاء في قاموس المحيط الأدب: الطرف وحسن التناول وأدب ايداباً ملأها عدلاً، وأدب البحر كثرة مائه (الفيروزابادي، ٢٠٠٩: ٦٤).

والأدب اصطلاحاً: المعاني الرقيقة في الألفاظ المؤثرة التي يتخذها الأديب، تعبيراً عما يجهش في صدره من أفكار، أو خواطر، أو عواطف؛ بما يترك أثاراً في القارئ والمستمع، ويعرف أيضاً الملكة الراسخة في النفس التي يمكن للفرد أن يعبر الفرد فيها عن مكنونه الداخلي ويسبره في أغورار عوالم الجمال والابداع (زاير وداخل، ٢٠١٥: ٧١)

النص لغة: رفعك الشئ، ونص الحديث ينصه نصاً: رفع، وكل ما أظهر، ويقال نص الحديث إلى فلان، أي رفعه وكذلك نصصته إليه، ونص المتاع نصاً جعل بعضه على بعض، ونص الرجل نصاً إذا سأله عن شيئ حتى يستقصي ما عنده، ونص كل شي منتهاه (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٢٢)

مفهوم الأدب والنصوص: هي قطع مختارة من التراث الأدبي العربي نثره وشعره، وقد تختار من آداب عالمية أيضاً، وهي قطع يتوافر فيها خط من الجمال الفني، وقد تعرض التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة (عبد، ٢٠١١: ١٧٣).

وتعرف النصوص الأدبية: هي مقطوعات أدبية ممتازة؛ يتوفر لها حظ من الجمال الفني، تحمل الطلبة على التذوق الأدبي، ولدراسة النصوص قيمة تربوية كبيرة، فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور، وصقل الذوق وإرهاف الإحساس (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٣٩).

يعد النصّ الأدبيّ ذو منظومة معرفيّة تتكون من العاطفة والمعرفة والبلاغةفهو يرتكز على قواعد الغغة واسسها الصحية، ويعرف النصّ الأدبيّ بأنه متن الكلام

الذي يعبر الأديب عن مشاعره، وما يجول بخاطره، ويكون ذلك واضحاً في النصوص الأدبية المتنوعة، وهي: القصة، والرواية، والشعر بجميع أشكاله، والخاطرة، والمقال، والمسرحية، والخطب بجميع أنواعها.

نشأة الأدب:

قد استعملت لفظة الأدب على مجموعة من الإرث اللغوي، فكان ذلك قصص منثورة أو شعراً منظوم، والآثار المنقولة شفوياً أو مكتوبة؛ التي يتجلى فيها العقل الإنساني بالإنشاء والفن الكتابي، فكانت كلمة الأدب تدل على معاني متعددة في العصر الجاهلي، وهي دعوة الناس إلى مآدبة الطعام، أو الدعاء إلى المأدبة، أي الجلوس والحديث.

كما دلت في العهدين الجاهلي والإسلامي على الأخلاق التي يحملها الفرد، وعادة تكون محمودة وجيدة، ثم أطلقت لفظة أدب على تهذيب النفس وتربيته، ثم أطلقت مجموعة من المعارف والشعر، وفي القرن الثاني عشر استعملت لفظة أدب على فروع متعددة ،وهي معمول بها إلى لآن وهي: الشعر، والنثر، وعلم العروض، والنقد الأدبي، إذ أردنا معرفة الأدب وفنونه، ما تعرض إليه ابن خلدون (٧٣٢-٨٥٨هـ) في مقدمته لدراسة الأدب بقوله: ثم أعزهم إذا أرادوا هذا الفن قالوا الأدب، هو حفظ إشعار العرب وإخبارهم، والأخذ من كل علم بطرف، وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم.

إن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين، وهي: أدب الكاتب لأبن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، كتاب البيان والتبين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي علي القالي (ابن خلدون، ٢٠١٥: ٥٥٣).

ويرى بعض كتاب الأدب إن الأزمنة الأدبية تكون طبق تطور التاريخ، فقسموا العهود الأدبية إلى خمسة أقسام، والقسم الأخر يذهب إلى أن ألأدب العربي قديم، أذ وصلت نصوصه عن عمر لا يزيد عن ألف وستمائة سنة، وهذه السنوات قسمت إلى ثلاثة حقب، وهي: الأدب القديم، والأدب المحدث، والأدب الحديث، كما وتوجد فئة أخرى من الأدباء قسموا عصور الأدب طبقاً للاعصر السياسية في التاريخ.

ويمكن تقسيم مراحل الأدب العربي على ست مراحل، العهد الجاهلي، والمخضرمين، وصدر الإسلام، والعهد الأموي، والعهد العباسي، والعهد التركي، والعهد الحديث (زاير وداخل، ٢٠١٥: ٧١).

أهمية تدريس الأدب والنصوص:

تعد النصوص محوراً لدراسة الأدب إذ أن الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكن الطلبة من تذوقها فنياً يستند على العمق، والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل.

وإكتشاف جمالية عناصر الأدب: الفكرة، والخيال، والعاطفة، والأسلوب، فضلاً عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبرتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية.

تقوم دراسة النص الأدبي على آمرين، هما:

أ- معرفة جو النص.

ب- دراسة النص نفسه.

ومعرفة جو النص تعني الإحاطة بزمن النص ومكانه، وتعني معرفة قائله والمناسبة التي قيل فيها، لتهيئ لنا تفهم النص وتذوقه بذوق العصر نفسه.

أما دراسة النص فتتناول ثلاثة نواح هي كما أشار اليها (زاير ويونس: ٢٠١٦: ١٧٢) وهي على النحو الآتي:

١. الناحية اللغوية والنحوية: وذلك بشرح المفردات والتراكيب شرحاً لغوياً، ونحوياً، وتفهم معاني الجمل، والتركيب الصحيحة.

٢. الناحية الأدبية: وذلك بإبراز الأفكار العامة الواردة فيها، وبيان صلتها ببيئة الأديب، وتوضح العاطفة التي أحسها الأديب، وعبر عنها في هذا النص.

٣. أسلوب النص: وذلك من حيث جزالة الألفاظ، ولينها، وقوتها، وصنعها، والتعرض للصور الخيالية، والتعابير الجيدة.

أهداف تدريس النصوص الأدبية:

يرمي تدريس النصوص الأدبية إلى ما يأتي:

١. تعويد التلاميذ أجادة الألفاظ وتمثيل المعنى.

٢. تعرف على أدباء من مختلف العصور.

٣. حفظ عدد من القطع الشعرية، والنثرية، وحكم، وأمثال، وأحاديث.

٤. تنمية لغة التلاميذ وتوسيع أفكارهم.

٥. تدريب التلاميذ على النقد والتحليل وإصدار الإحكام.

٦. تذوق الجمال اللغوي في النصوص.

٧. الوقوف على أحداث إجتماعية، وسياسية، وتاريخية، وثقافية

٨. تعزيز القيم، والمثل، والإتجاهات الروحية، والإجتماعية، والخلقية.

٩. غرس عادة المطالعة من خلال التعامل مع كتب التعبير ودواوين الأدباء (عبد، ٢٠١١: ١٧٤).

١٠. تمكين المتعلم من فهم التعبير الأدبي والتفاعل معه، والاستجابة لما فيه من فكر وشعور.

١١. تزويد المتعلم أنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة، بواسطة ما يقرأ أو يحفظ شعر ونثر.

١٢. تنمية قدرة المتعلم على التعبير الفصيح، وتزويده بالثروة اللغوية المتمثلة في المفردات والتراكيب.

١٣. تحبيب الأدب إلى نفس المتعلم، وتشويقه إلى الأستزادة من قراءته وحفظة (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٣٩)

أساليب تدريس الأدب:

إعتاد معلمو اللغة العربية على أن يعالجوا مادة الأدب أمام الطلاب بأسلوب مخالف لما يجب أن يكون عليه، وذلك يفصله عن النصوص الأدبية وعن تاريخ الأدب، ومما لا شك فيه أن في هذه الطريقة طرحاً للجانب التطبيقي، وأبعاد

للمظهر الحقيقي الذي يبني فيه الأدباء أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم، ومما نجدد ملاحظته أن هذا الفصل التعسفي غير المنطقي؛ كان وليد النظرة العامة لأدارت التعليم، التي كانت ترمي إلى مجرد تسهيل عملية التدريس على المعلمين؛ غير أن هذا التوجه أملى على كثير من المعلمين، اعتمادهم تدريس الأدب وتاريخه والتراجم والبلاغة أيضاً بمنأى عن النصوص.

١. أسلوب التلقين: وهو أسلوب سهل يعتمد جل معلمي اللغة العربية، ويعتني به الإلقاء والسرد من قبل المعلم، والتلقي والسماع من قبل المتعلم، وهو كما يلاحظ اتجاه سلبي ممل، لا يتجاوب به المتعلمون مع المعلم، بل في كثير من الأحيان لا يقبل فيه المتعلم على ما يقوله معلمة، ولا يلفت إليه دون صقل ذلك، فأنتباء قليل مما يعتى، ومن ثم عدم نجاح هذا الأسلوب وقلة تحقيق الأهداف المرجوة (البجة، ٢٠٠٩: ٣٠٤).

٢. أسلوب النصوص: مما لا شك فيه أن النصوص الأدبية تعد مرآة هادفة الأدب الأديب وترجمة حقيقة، وفي الأغلب لما يعتقد به وتنتمي إليه، وهذا الأسلوب في تدريس الأدب يتطلب معلماً ماهراً، يستطع ربط الأدب وفروعه بعضاً ببعض، مراعياً ما يتخلل هذه النصوص من أشارات وأحداث تاريخية ومواقف إنسانية، قادراً على ربط هذه القضايا بالجانب الأدبي، ولعل هذه الطريقة هي الأجدر بالأتباع، وتقوم على وفق الخطوات الآتية:

أ- المدخل إلى الدرس: أن الغرض من هذه الخطوة؛ هو قيادة التلاميذ إلى جو الدرس، وتهيئتهم لاستقبال ما يقال لهم، وإثارتهم وإحداث التشويق والرغبة في المادة التي يستعملونها.

ب- الاختيار: ويعني بذلك البحث عن نص يمثل الظاهرة أو المدرسة أو أدب الأديب، وإتخاذ أساساً للدراسة والمعالجة، ثم يصار إلى دراسته دراسة تحليله يستخلص منها المعلم والمتعلمون أظهر خصائص عن الأدب وسماته.

ت- اختيار نصوص أخرى: تعالج الأغراض نفسها، والقيام بتطبيق ما أستخلص من صفات وسمات عليها، يقصد اكتساب الطلاب مهارة الربط والموازنة، واقدارهم على الكشف عن أوجه الاختلاف في النص المدرس، والنصوص التي اختيرت للتطبيق (البجة، ٢٠٠٥: ٣٠٥).

خطوات تدريس النصوص الأدبية:

تدرس النصوص الأدبية بأتباع الخطوات التالية:

١. التمهيد: يمكن المدرس أن يمهد للنصوص بالحديث عن الشاعر، أو الكاتب (صاحب النص)، حياته، إنتاجه، بيئته، أو يتطرق المدرس على شكل خطوات عامة إلى موضوع الذي سيعالجه النص الشعري.

٢. قراءة المدرس النموذجية: يقرأ المدرس النص كاملاً قراءة نموذجية، بعد أن يؤكد ضرورة متابعته من الطلبة، والانتباه إلى تحريك الكلمات على أن يراعى المدرس في قراءته حسن الأداء وتصوير المعنى، أن مرحلة القراءة

هذه مهمة وأساسية؛ لأنها كفيلة بتقويم السنة الطلبة وتجويد إلقائهم، وتعد كذلك تمهيداً إلى الفهم المعنى.

٣. القراءة الصامتة للطلبة: يقرأ الطلبة للنص قراءة صامتة، والغاية منها أن تترك للطلبة فرصة تلفظ الكلمات والتدريب عليها، وتحديد الكلمات الصعبة والكلمات التي لم يتمكنوا من تحريكها، وعلى المدرس هنا أن يراقب طلابه ليتأكد من أنهم منهمكون فعلاً بقراءة النص (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٤١).

٤. القراءة الجهرية لبعض الطلبة: يقرأ بعض الطلبة الجيدين النص قراءة جهرية، ويفضل أن يقرأ الطالب الواحد عدداً من ألأبيات لا تتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات، والغاية من هذه شد الطلبة الأخرين إلى النص، وتشجيعهم على القراءة.

٥. شرح المعنى (الشرح التفصيلي): تقسم المقطوعة الشعرية أو النثرية على وحدات، وقد تكون الواحدة بيتاً أو أكثر، وقد تكون فقرة نثرية، والوحدة هي التي تعمل فكرة معنية، توضح أولاً معاني والمفردات الصعبة في الوحدة، ثم المعنى العام للبيت الواحد أو الوحدة، ويفضل أن يقرأ أحد الطلبة هذه الوحدة قبل البدء بالشرح معناها وهكذا بقية الوحدات.

بعد ذلك يشرح المعنى العام للقصيدة، ويكون على شكل تحليل عام للموضوع ثم أعطاؤء عناصره الأساسية، وتأتي بعد ذلك عملية استنباط واستخلاص القواعد العملية من النص؛ سواء أكانت تلك الفوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص، أم كانت تتعلق ببعض الإحكام عند الشاعر أو

الكاتب، أو عصره لم فيما يتعلق بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية، أو الاجتماعية، أو الحالة السياسية ... وما إلى ذلك.

وتجدر الأشارة إلى أنه ينبغي أن يكون الخصائص المستنبطة نابعة من النص نفسه، يحسه الطالب ويزداد احساسه بها كلما ازداد فهمه للنص، ذلك لأن الأدب في الواقع كائن حي، يجب أن يسير في نموه على الناموس الذي تسير عليه الكائنات الحية في نموها (تستغرق هذه الخطوة معظم وقت الدرس) (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٤٠).

٦. القراءة الجهرية للطلبة: يخصص ما تبقى من الدرس لقراءة الطلبة النص قراءة جهرية، أن هذه القراءة سوف تعتمد الفهم، وهي لذلك ستكون أقرب إلى الصواب واضمن للاتقان والأجادة، ويفضل فيها أن يترك للطالب الاسترسال فيها، وعدم مقاطعته أو الاكثار من الشرح خلال هذه الخطوة، أذ أن الصف فيها هو تدوين الطلبة على عملية الحفظ السليم الخالي من الأخطاء النحوية واللغوية.

وفي نهاية الدرس يحدد المدرس الأبيات المطلوب حفظها، وهي مطلوبة بطبيعة الحال في درس النصوص القادم (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٤٣).

٧. تحليل النص: في هذه الخطوة يقسم المدرس النص الشعري أو النثري على وحدات، وتكون الوحد الواحدة عادة بيتاً أو أكثر، وقد تكون فقرة نثرية (الوحدة هي التي تحمل فكرة معينة)، يوضح أولاً معنى البيت الواحد، فإذا

كان البيت الواحد يشكل وحدة، يقول للطلبة ان هذه البيت يحمل فكرة ثم يشرح البيت الأخر.

بعد الانتهاء من شرح القصيدة على شكل وحدات، يشرح المعنى العام للقصيدة أو القطعة النثرية، ويكون الشرح على تحليل عام للموضوع، وإعطاء عناصره الأساسية، وأن هذه العناصر والحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه، يحسها الطالب ويزداد إحساسه بها، كلما ازداد فهمه للنص؛ لأن النص الأدبي هو كائن حي، يجب أن نفهمه وعلى المدرس مشاركة الطلبة في عملية الشرح والتحليل.

٨. استخلاص الدروس والعبر: أن للنص الأدبي بطبيعة إلى رسالة، ويجب على المدرس أن يكون مطلعاً اطلاعاً تأماً مع الدروس والعبر التي يضمنها النص، يشترك الطلبة مع المدرس في استخلاص هذه الدروس والكاتب أو تتعلق ببعضها، وتتعلق بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعة، أو الاجتماعية، أو السياسية. وهي تفيد الطالب في حياته أي في تغير سلوكه (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٧٤).

صعوبات تدريس الأدب:

إن من صعوبات تدريس الأدب يمكن ان تكون على النحو الآتي:

١. صعوبات تتصل بالمعلم: يركز المعلمون في رفع المستوى ألتحصيلي للمتعلمين، والابتعاد عن التركيز في جوانب العقل العليا، لذا نجد تزايد اهتمامهم بعملية الحفظ، والاستظهار للنصوص والمعلومات الأدبية دون الاهتمام بتحليل النص تحليلاً أدبياً يعين على تذوقه.

٢. صعوبات تتصل بالمتعلم: لا يقبل المتعلم على درس الأدب بكل جوارحه، نظراً لأنه لا يجد فيه ضالة المنشودة، فكثير من النصوص الأدبية المقررة لا يشبع حاجات الطالب النفسية وميوله الأدبية، كما أنه يجبر على حفظ النصوص الشعرية ونثرية لا تتفق مع ميوله الأدبية، فشيئاً فشيئاً يبتعد المتعلم من دراسة الأدب؛ بل ويكن في نفسه كرهاً لها، ولا يذاكر الا من أجل اجتياز الاختبار والدرجات لا حباً في الأدب.

٣. صعوبات تصل بالمحتوى: اثبت الكثير من نتائج الدراسات أن محتوى دروس الأدب في المراحل العلمية المختلفة عن بيئة المتعلم وخبراتهم، وأن كثير من النصوص الأدبية المقررة يعزوها شئ من الدقة في الاختبار، إذ أنها تخلو من الحوار والحركة، ولا تتوافر في كثير منها مقومات التذوق الأدبي، وتفتقر نصوص أخرى التجربة الشعرية المؤثرة، أو أنها لا تنسجم مع طبيعة الواقع، لذا نجد انجازات المتعلم كي يحفظ، ويتذوق، ويعمل تفكيره على تحليل والتراكيب والتقويم، وهو ما بقي العملية التعليمة للوصول إلى الأهداف المنشودة (عبد، ٢٠١١: ١٧٨).

٤. صعوبات تتصل بطريقة التدريس: يتبع معظم المعلمين الطرائق والأساليب التدريسية التى لا تسمى الابتكار والإبداع والتذوق عند المتعلمين، فالمعلمين يستعملون طرائق تدريس لا تنتمي مستوى الأداء اللغوي عند المتعلمين، ويركزون في الجوانب الشكلية للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الشاعر أو المبدع، وينص العمل الأدبي وما أضافه إلى الوجود، ويستعمل المعلمين في التحليل دروس الأدب وطرائق تدريس تجعل منه المسيطر والمتغطرس في العملية التعليمة.

٥. الاختبارات المستعملة في الأدب: نجد الاختبارات في الأدب التقليدية واضحة، أما أن يكون الاختبار شفوياً، وهي المعمول فيه للمستويات الدنيا، أو الاعتبارات المطلوبة التي لا تغني من حر، ولا تغني برد كما يقال، وتبتغي هذه الاختبارات تهتم بمدى حفظ الطالب للمادة التعليمية وترك مستويات العليا لأخر وغيرها من الصعوبات، قد تكون من الوسائل التعليمية المستعملة أو الاهتمام بالشعر على حساب متون الأدب الأخرى، أو تتعلق بالمنهج دراسة الأدب في المراحل التعليمية (زاير ويونس: ٢٠١٦: ٨٠).

طرق حفظ النصوص:

١. الطريقة الكلية: وتكون على قسمين، هما:

أ- حفظ النص كاملاً من غير تجزئة منه بتكراره حتى يحفظ شريطة تجانس الأفكار.

ب- تقسيمه إلى وحدات معنوية رئيسية؛ في حالة أن كل وحدة ليس لها صلة بما قبلها وما بعدها، وتتناسب هذه الطريقة النصوص القصيدة لأن النصوص الطويلة تبعث على الملل (الخطيب، ٢٠١٨: ٣٤).

٢. الطريقة الجزئية: ذلك ينقسم النص إلى أجزاء يتألف كل جزء من وحدة معنوية لها صلة فكرية بما قبلها وما بعدها، وعلى الطالب فهم المعنى قبل الحفظ فنحفظ الجزء الأول ثم الثاني، وقد تحول هذه الطريقة من صعوبة الربط بين الأجزاء حيث الحفظ، وقد تحول دون إدراك المعنى الكلي.

٣. طريقة المحو التدريجي: وهي تساعد الطالب على حفظ القطعة الصغيرة أو المتوسطة (الخطيب، ٢٠١٨: ٢٣٤).

٤. طريقة التوزيع: وهي توزيع المحفوظ أو النص على فقرات اذ كان النص طويلاً، يقرأ عدة مرات في فترات متفاوتة (اي وجود فراغ بين القراءة الأولى والثانية وهكذا لأن ذلك ادعى إلى السرور والارتياح والبعد عن السأم والملل وادعى إلى تصحيح الأخطاء وتساعد في التركيز المحفوظ.

وبعد فترة زمنية كافية يستطيع التلميذ ان يقسم النص بعد ذلك إلى عدة أقسام فيبدأ الحفظ القسم الأول ثم الثاني وهكذا، مع ربط كل قسم بما يسبقه وما.... وهذه تسهل على التلميذ الحفظ (الخطيب، ٢٠١٨: ٢٣٤).

درس نموذجي لتدريس موضوع الشاعر علي محمود طه المهندس بأسلوب التعليم التعاوني لطلاب الصف السادس علمي.

الأهداف العامة:

١. تنمية الثروة اللغوية عن طريق امدادهم بالألفاظ والأساليب اللغوية الجيدة، ومحاولة لانتفاع بها في التعبير شفهياً وتحريراً.
٢. تنمي ميولهم نحو الأدب الرفيع، وتوسيع خيالهم، وتقوي ملكة الحفظ والتذكر.
٣. تنمية الذوق الأدبي لإدراك الجمال اللغوي في النص.
٤. النصوص الأدبية الجيدة تزود الطلبة بالقيم الخلقية والإجتماعية، وتدربهم على جودة الإلقاء وحسن الأداء.
٥. تعرفهم بالأدباء والشعراء المشهورين.

الأهداف الخاصة:

١. جعل الطالب قادراً على أن يعرف معاني المفردات الصعبة، ويوضح الغرض الشعري الذي يدور حوله النص.

٢. يحلل القصيدة تحليلاً أدبياً.

٣. يستنتج خصائص أسلوب الشاعر.

٤. يبدي راية في النص.

٥. يحدد العلوم التي الم بها (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٧٥)

الوسائل التعليمية:

أ- الكتاب المقرر تدريسه.

ب- ديوان الشاعر (علي محمود طه المهندس).

ت- السبورة والقلم الملون.

خطوات الدرس:

١. التمهيد: الشاعر علي محمود طه المهندس من شعراء مصر المعروفين، ولد سنة (١٩٠١)، له دواوين عديدة مطبوعة، أشهرها (الملاح التائه)، وليالي الملاح التائه، وله مؤلفات عديدة أخرى، منها: كتابه (أرواح شاردة)، وقد ألف مسرحيات غنائية، منها: مسرحية شعرية بعنوان (اغنية الرياح الأربعة)، وتوفي في مصر سنة (١٩٤٩)، يمتاز شعره بالرقة والعذوبة، وقدرته في سبك الألفاظ وتصوير المعاني.

٢. القراءة النموذجية للمدرس: يقرأ المدرس النص الشعري الآتي ميلاد الربيع للشاعر علي محمود طه المهندس:

كان وجه الثرى كوجه الماء   رائق الحسن مستفيض الضياء

مظهر يبهر العيون وسحر هز قلب الطبيعة العذراء

وجلا من بدائع الفن روضاً نسقتة أنامل الإغراء

ربوة عند جدول عند روض عند غيض عند صخر عند ماء

قلت: لم تبد لي الطبيعة يوماً حيث اقبلت هذا الرواء

لا ولم يسير ملء عيني واذني مثل هذ الشي وهذا الفناء

٣. القراءة الصامتة للطلبة:

٤. القراءة الجهرية لبعض الطلبة: بعد ذلك ينتقل المدرس إلى العناصر الأساسية في النص، إذ أن الشاعر قد وظف العناصر الطبيعية في بناء قصيدته، أو رسم لوحته الشعرية، فاعتمد على العناصر الآتية: الارض، والماء، الشمس، والطيور، والأشجار، والفراش، والجدوال، والروابي، والهواء، والندى، وقد امتاز الشاعر بحسن اختيار الالفاظ، وجمال التصوير ولتشبه وروعة الأسلوب (الدليمي والدليمي، ١٩٩٩: ١٤٩)

٥. قراءة الطلبة الجهرية: اذ يترك لهذه الخطوة بقية الوقت مع تحديد الابيات المطلوب حفظها في الدرس القادم (الدليمي والدليمي، ١٩٩٩: ١٤٩)

٦. تحليل القصيدة:

المعلم: من يحدد الوحدة الفكرية للقصيدة؟

الطالب: الابيات الشعرية الثلاثة الأولى.

المعلم: من يحلل الوحدة الفكرية الأولى.

الطالب: أن صوت النعي الذي يحمل غير الموت يشبه صوت المبشر بالمولود ... المولود مصيره الفناء ... والبشارة تنقلب في يوم ما نعياً، فالصوتان متشابهان، كما يتشابه صوت الحمامة في بكائها وهديلها على غصنها المتمايل ليناً ونضارة.

٧. قراءة أبيات القصيدة من الذاكرة:

المعلم: من يذكر شيئاً من قصيدة المهندس؟

الطالب: مدي لعينه الرحاب الفساح.

ورقرق الاضواء في حفنه.

وامسكي يا ارض عصف الرياح.

والراعد المنصب في أذنه.

٨. شرح المعنى (الشرح التفصيلي): يتضمن هذا النص بعض المفردات الصعبة وعلى الوجه الآتي:

أ- رائق: لامع من راق الماء على وجه الأرض إذا لمع.

ب- يبهر: يعجب.

ت- غيض: غامض الماء: نقص أو غار أو نضب.

ث- الرواء: حسن النظر.

ج- الادواح: جمع دوحة وهي الشجرة العظيمة المتسعة.

ح- مستفيض: منتشر.

خ- السنا: ضوء البرق.

تشكل الابيات الثلاثة الأولى وحدة فكرية معينة، فالشاعر يشبه وجه الأرض في الربيع كوجه الماء من حيث البرق واللمعان والصفاء، فالماء يزيد الأرض حسناً، وهكذا يزداد حسن الأرض وجمالها؛ بما ينبت فيها من شجر وجمال، ويجيد الشاعر هذا السحر في البيت الثاني عندما يجلب الجمال ناظريه.

إذ تهتز الطبيعة من الأعماق، وهي الطبيعة العذراء لكونها طبيعة نقية لم تدنس، وينتهي الشاعر في معالجة هذه الوحدة عندما تتضح لديه ان الطبيعة كأنها لوحة فنية بديعة مغرية صممتها يد مهندس بارع، وهل هناك من هو أبرع من الخالق سبحانه وتعالى في صنعه؟

ويشكل البيت الرابع وحدة مستقلة، إذ يرسم الشاعر لوحة فنية أو منظراً طبيعياً يتمثل بجمال الربوة، ومحاورتها لجدول ينساب فيه الماء رقراقاً، فيسقي الروضة التي ينبت فيها شتى أنواع النبات، إذ تجاورها صخرة غار الماء من حولها إذ يخاطب، أما ابيات الخامس والسادس فيشكلان وحدة أخرى، إذ يخاطب الشاعر بانه لم ير في حياته منظر اً جميلاً، مثل ما ابدت الطبيعة له في هذ الفصل، إذ لم ير اشراقه وضوء البرق، ولم يسمع غناء كغناء الطيور في هذه الروضة الجميلة (الدليمي والدليمي، ١٩٩٩: ١٤٧)

٩. تحديد واجب الدرس القادم: يحدد المعلم الواجب للطلاب كحفظ ثمانية أبيات من قصيدة المهندس.

المصادر

ابن منظور، محمد بن مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥). مهارات اللغة العربية وادابها، الأردن، عمان: دار الكتاب الجامعي.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠١٨). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٩). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، الأردن، أربد: عالم الكتب الحديث.

الدليمي، كامل محمود نجم، والدليمي طه علي حسين (١٩٩٨). طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر.

زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، العراق، بغداد: دار المرتضى للطباعة والنشر.

زاير، سعد علي ويونس، رائد رسم (٢٠١٦). اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: الدار المنهجية للطباعة والنشر.

عبد، زهدي محمد (٢٠١١). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.

الفيروزابادي، محمد مجد الدين (٢٠٠٩). القاموس المحيط، ط٨، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الأردن، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

الفصل الخامس عشر

طرائق تدريس المطالعة:

تهدف المطالعة إلى تربية المتعلم على حب القراءة والاستفادة منها، كما تهدف إلى الإطلاع على مختلف الفنون الأدبية، وإكسابه الذوق الأدبي، وتوسيع أفاقه الثقافية، والمعرفية، واللغوية، وتحسين ادائه التعبيري، والمطالعة هي العمل والهواية الأكثر شيوعاً، فهي علم ومعرفة، وخبرة وفن من الفنون الجميلة، وملء الفراغ بما يفيد.

والتعليم يتخذ من المطالعة مفتاحاً لكل مجالات التثقيف، وهذا يكون في مختلف المواد الدراسية، وتعد كذلك محوراً أساسياً من محاور التعليم، ويمكن القول إن تعليم المطالعة واكتساب مهارتها، وتعليمها للصغار والكبار على حد سواء، يشكل أهمية كبيرة محلياً وعالمياً، لا شك أن للمطالعة دور كبير في حياتنا اليومية، لذلك قبل الخوض في أهميتها ومعرفة أهدافها، لابد من الوقوف على مفهومها في اللغة والاصطلاح.

المطالعة لغة: جاء في لسان العرب: طالْعتُ الشيْء أي اطلعتُ عليهِ، اطلَعَ الشيءْ أي علِمهُ (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٥٣٢). وفي مختار الصحاح: الإطلاع بمعنى اطلع على باطن، وهو افتعل أي علمه (الرازي، ١٩٩٣: ٢٩٢). أما ما ورد في القاموس المحيط: اطلع بمعنى أظهر (الفيروز أبادي، ٢٠٠٥: ٦١).

ومن هذا نستنتج أن المطالعة في المعجم اللغوي، هي الإطلاع على الشيء والعلم به.

المطالعة اصطلاحاً: عملية عقلية انفعالية واقعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، وكذلك الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٦١).

وعرفت المطالعة: انها عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب وتتألف لغة الكلام من المعاني، فهي اذن عملية عضوية نفسية عقلية وعلى هذا تكون عناصر المطالعة: أولا: المعنى الذهني، ثانياً: اللفظ المكتوب، ثالثاً: الرمز المكتوب (عبد عون، ٢٠١٥: ١٣٩).

إن طرائق تدريس المطالعة تعتمد على الكيفية التي يستخدمها المعلم لتدريس النص للمتعلمين ويتم من خلالها التعرف على المعاني والأفكار والقيم الهادفة وتعتمد على الطريقة التي يستخدمها المعلم في التأثير بالمتعلمين من حيث اثارة دافعيتهم نحو النص او القطعة وكيفية عرضها وشرحها لهم.

أهمية المطالعة:

أصبحت المطالعة في المدرسة الحديثة سبيلاً مهماً إلى التعليم المثمر، فإذا أريد للمتعلمين في المدرسة؛ أن يكونوا مواطنين يدركون معنى المواطنة؛ فلا يكفي أن يفهموا فقط ما يقروه، إذ لابد أن يعلموا كيف يفكرون فيما قرؤه، ويناقشوه وينقدوه، إذ تعد المطالعة عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، يسند إليها مقدار اكتساب المتعلم الحقائق والمعلومات والمهارات، وتطبيقها تطبيقاً إيجابياً،

لكي تعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها. وامتد مفهوم المطالعة من التعرف والنطق والفهم لتصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي نشاط فكري متكامل لتسير بخبرات الطلبة العادية، وتجعل لها قيمة عالية، وتفتح أمالهم ابواب الثقافة العامة اينما كانت (زاير ويونس، ٢٠١٦: ٢١٢).

لذا تشكل المطالعة أهمية كبيرة سواء بالنسبة للفرد الذي يقوم بها أو للمجتمع بوجه عام، وذلك لأن ما يكتسبه الفرد خلال عملية المطالعة؛ سينعكس على أدائه في عمله، وتعامله مع المحيطين به، الأمر الذي يعود بكثير من الإيجابيات على الفرد والمجتمع ككل.

أما اهميتها بالنسبة إلى الطلبة فأنها تمنحهم راحة من عناء الواجبات اليومية المألوفة، ولاسيما المطالعة الممعنة في الخيال، وابلغ من هذا انهم عن طريق المطالعة يرسمون لأنفسهم حدوداً لمحيط الحياة التي يرغبون في أن تكون من حظهم، وتكسب المطالعة بصورة عامة سواء كانت مدرسية أم غير مدرسية أهمية كبيره في حياة الفرد، سواء كانت هذه المطالعة في المراحل الأولى من حياتهم المدرسية، أم في المراحل اللاحقة؛ فبواسطتها يستطيع الفرد أن يطالع ما يريد في أي وقت يشاء، فهي عملية غير مفيدة بزمن محدد أو مكان محدد (زاير، يونس، ٢٠١٦: ٢١٣).

والمطالعة تكسب الطالب مهارات تجعل منه إنساناً مختلفا في شخصيته، وفي طريقة معالجته الأمور من غيره، لذلك تعد مهمة للنمو وتثقيف الذات، فالمطالعة مفتاح النجاح بالمواد الدراسية المختلفة، وهي سبيل الإنسان لفهم النفس والكون،

وفي تراثنا العربي تأكيد كبير لأهميتها، فحينما ندرك أن الخطوة الأولى في التعليم جاءتنا من السماء؛ فهي طريقة الخلاص من الجهل، وها هو المتني يقول:

اعز مكان في الدنا سرج سابح   وخير جليس في الزمان كتاب

وأن الحديث عن أهمية المطالعة قد يقودنا إلى ابعاد واسعة، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. تعد المطالعة حصناً منيعاً لمواجهة الواقع؛ لكونها تزود الفرد بمختلف الأفكار والحيل، والقواعد الواجب اتباعها تفاديا للوقوع بالمشاكل، أو ربما الخروج من الازمات، ومجابهة العراقيل التي تفرضها الحياة (محمد، ٢٠٠٣: ١٢٣).

٢. توسيع خبرة التلاميذ وتنشيط قواهم العقلية، وتهذيب وصقل أذواقهم إضافة إلى اشباع دافع الاستطلاع لديهم، وتمكينهم من معرفة أنفسهم والآخرون، وهذا ما يساعدهم على احترام طرق معيشة الأخرين وطرائق تفكريهم، ويحدث بذلك تفاهم متبادل بشكل يسير لذلك، فالمطالعة تفتح أبواب الثقافة العامة (البجة، ٢٠٠٠: ٦٤).

٣. تمكن المطالعة التلميذ مما يعرف بالتوافق الشخصي والإجتماعي، حيث تختلف السلوكيات من جيل لأخر، ويواجه الشباب مشاكل كثيرة تتطلب منهم القدر الكافي من المعرفة لمجابهتها، والتي من الضروري الحصول عليها من خلال المطالعة (البجة، ٢٠٠٠: ٦٤).

٤. تساعد على خلق نوع من الصدق مع الذات لدى التلاميذ، وذلك من خلال السمو بخيالهم، واعطائهم الفرحة للعيش مع خيال الأطفال، وحياتهم التي يتوقعون أن يعيشوها في الواقع (محمد، ١٩٦٨: ٩٨).

٥. المطالعة في حد ذاتها عمل نفسي تظهر في قدرة الفرد على الاحتكاك المستمر مع الأخرين، وأن يتوافق توافقاً سليماً مع بيئته الاجتماعية، وتهذيب المقاييس التذوق الاجمالي للتلاميذ، حيث تترك الكتب المقروءه أثر واضح يتجلى في صدق الاستجابة (البجة، ٢٠٠٠: ٦٨).

ومن هذا نستنتج أن المطالعة أهم وسائل التعليم الذاتي؛ لكي يتمتع الإنسان بمعرفة واسعة، تقوده إلى التميز في مختلف المجالات، وأيضاً لكي يستمر في تجديد معلوماته، وتكوين شخصية ناضجة فكرياً ومستقلة.

إن المطالعة من أهم ما يقود الإنسان إلى التميز والنجاح في حياته العلمية والعملية، خاصة في ظل العصر الذي نعيشه الأن، الذي فرض على ابنائه مواكبة كافة التطورات والتحديات، وأن يكون على قدر عالي من الثقافة والوعي بكل ما يدور حوله.

أنواع المطالعة:

أ – القراءة (المطالعة) الصامتة:

قراءة ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعارف والأفكار خلال تنقل العين فوق الكلمات، والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت لذلك تسمى القراءة البصرية (حسن، ٢٠٠٠: ١٧).

وتعرف أيضاً انها عملية جل الرموز المكتوبة، وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها الا إذا رفع القارئ نبرات صوته، ووظف حاسة النظر توظيفاً مركزاً، إذ تنتقل العين فوق الكلمات، وتنتقل بدورها عبر اعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد السريع من العقل حاملاً المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة التي سبق له اختزنها. ومن خلال هذه التعريفات نستنتج ان القراءة الصامتة اتحاد البصر والعقل وغياب الصوت والنطق، وهي بهذا تكون أكثر تركيزا من القراءات الأخرى.

ب – القراءة (المطالعة) الجهرية:

تختلف القراءة الجهرية عن الصامتة بعنصر الصوت، إذ تعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة، وتوظف هذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل؛ الذي يحلل المدلولات والمعاني، ويستمر القارئ في قراءته الجهرية مادامت الالفاظ مألوفة لديه، ومادام العقل يرسل اشارات المدلولات والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابياً، أما إذا لم يرسل العقل لن تفيد فهم المعنى أو المدلول، فان القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى (اسماعيل، ٢٠٠٥: ١١٣).

ومن هذا أن القراءة الجهرية هي الوسيلة لإتقان النطق واجادة الأداء، كما انها وسيلة للكشف عن اخطاء المتعلمين في النطق وتبين علاجها، كما انها وسيلة للتشجيع ذوي الخوف والتهيب من المتعلمين على القراءة، وتنمي فيهم روح الشجاعة في الحديث.

لقد تطور مفهوم المطالعة عبر التاريخ، ومر هذا المفهوم بالمراحل الاتية:

١. كان مفهوم المطالعة محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها أو النطق بها، وكان القارى الجيد هو السليم الأداء.
٢. تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت المطالعة عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم.
٣. تطور هذا المفهوم بان زيد عليه عنصر أخر، هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق.
٤. انتقل مفهوم المطالعة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية (زاير ويونس، ٢٠١٦: ٢١٣).

الفرق بين المطالعة والقراءة:

هناك فروق تفصل بين مفهومي القراءة والمطالعة، سواء كان الفارق من حيث الهدف أو الشكل أو الموضوع، بالرغم من ان الشائع استخدام المفهومين للدلالة على شيء واحد وكن يمكن توضيحهما على النحو الآتي:

١. من حيث الهدف: القراءة تهدف إلى تمكين الطالب من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضره وماضيه (شعبان، ٢٠٠٩: ٢٠). بالإضافة إلى تنمية المهارات الرئيسية كمعرفة المفردات ومعانيها بدقة، والعلاقة بين المفردات والجمل، والقراءة الجاهرة السليمة الصحيحة وإثراء معجمات الطالب اللغوية بزيادة حصيلتهم من الكلمات والتراكيب، والأساليب والأفكار وتوظيف المادة المقروءة في حل المشكلات (ابو مغلي، ٢٠٠٥: ١٩).

فـي حين ترمـي المطالعـة إلـى تعزيـز المهـارات وتكايـدها وترسـيخها، وإثـراء معلومـات الطـلاب وموازنتهـا ونقـدها، وغـرس حـب المطالعـة فـي نفوسـهم وحـثهم علـى البحـث، وأن التعـود علـى القراءة واكتسـاب مهاراتهـا تعتبر مرحلـة تمهيديـة، تؤهل الفرد للوصول إلى مرحلـة أكثر رقياً، وتطوراً وهي المطالعة.

٢. من حيث الموضوع: موضوعات القراءة تشمل على نصوص قصيرة تختار فـي العـادة لنـداء علـى موضـوعات وقضـايا دينيـة وإجتماعيـة وإنسـانية وتتصف بلغتها الادبية مع سهولتها ويسرها (البجة، ٢٠٠٠: ٤٣).

أمـا موضـوعات المطالعـة: فهـي أكثـر رقيـاً وأشـمل موضـوعاً موجهـة لمحاورة العقل والروح.

٣. مـن حيـث الشـكل: الـنص القرائـي فـي العـادة يكـون أقصـر مـن مثيلـه فـي المطالعة، ولذلك يمكن ان يتفق لفظ القراءة مع الصفوف الأولية، في حين يطلـق لفظ المطالعـة علـى القطـع فـي الصـفوف العليـا (مـزوز، ٢٠١٦: ٢٠).

أسباب العزوف عن المطالعة:

أصبح من المسلم بـه أن الإنسان المعاصـر فـي أي مجتمـع متحضـر؛ لا يمكـن أن يستغني عن القراءة، فهي بالنسبة لـه أحد المنافذ الرئيسية للمعرفة، وبواسطتها يحصـل الطالـب علـى معلومـات، وأفكـار تسـاعد علـى حـل مشـكلاته وتكيفـه مـع مجتمعه، ولكن في مجتمعنا العربي نجد عزوفاً عن القراءة، بحيث لا يمارسـها الا القليل في المجتمع.

هناك عدة اسباب تشكل ظاهرة العزوف عن القراءة منها:

أ – أسباب نفسية:

١. حالة الياس والاحباط التي يعيشها الفرد العربي، حيث لا يرى جدوى من القراءة، فهي لا تغير الواقع المرير الذي يعيشه.
٢. عدم وجود النهم والحماسة في طلب العلم، ورفع الجهل عن النفس والغير.
٣. اختلاف الشخصية من فرد إلى أخر، فالبعض يكون انطوائياً، والأخر انبساطياً، ويعتقد بعض علماء النفس أن الشخصية الانطوائية تميل إلى التطلع والقراءة أكثر (رازقي، ٢٠١٦: ١٠).

ب_ أسباب إجتماعية:

١. الامية: التي تعتبر من الازمات الرئيسية التي عصفت بواقع المقروئية في الوطن العربي.
٢. التنشئة الإجتماعية والتربية المدرسية الخاطئة إذ لا يغرسون حب القراءة والمطالعة في نفوس الأطفال، فالإنسان مجبور على العادات والتأقلم معها.
٣. ندرة المكتبات العامة والمنتديات الثقافية، والندوات الجماهيرية العامة التي تحفز على القراءة والمطالعة.
٤. عدم تنظيم الوقت، فالكثير من الناس يدعي انه لا يملك وقتاً كافياً للقراءة، فتمر الايام والشهور وهو لم يقرأ كتاباً، ولم ينمِ ثقافته تنمية تعود عليه بالنفع.

ج – اسباب سياسية:

١. هناك فكرة تربط بين الاهتمام بالقراءة وبين طبيعة النظام السياسي، حيث تزدهر الحريات ترتفع معدلات القراءة.
٢. الاضطرابات السياسية والارتباكات الحاصلة أدت إلى انسداد الافاق أمام المتلقين الذي يحبون القراءة.

د – اسباب اقتصادية:

١. إن تدني المستوى المعيشي في البلاد العربية، وانخفاض معدل الدخل للفرد العربي، يسهم كذلك في ازمة المقروئية.
٢. كما يعتبر اقتناء التكنلوجيا الحديثة من أكبر العوائق التي تقف في وجه المقروئية. وكذلك الاعتماد على المعلومات الجاهزة التي تقدمها وسائل الاعلام (رازقي، ٢٠١٦: ١٤).

هذهِ الاسباب وغيرها الكثير تتضافر مع بعضها وتؤدي إلى العزوف عن المطالعة.

طرائق تنمية درس المطالعة:

هناك بعض الحلول في مساعدة الفرد على تجاوز المعيقات التي تحول بينه وبين القراءة وقد اجملناها فيما يلي:

١. أن غرس مهارة القراءة تحتاج إلى أنشطة مستمرة ووسائل شائقة ومتنوعة، لا تتوقف مع الطلاب في المدرسية ولا تضعف مع نهاية اليوم الدراسي.

٢. يقترح المختصون في فن القراءة؛ التعاون بين أمين المكتبة والمعلمين على رسم خطة لتشجيع التلاميذ على قراءة الكتب والدوريات؛ التي تناسب ميولهم واعمارهم، ويكن توسيع نطاق الاقتراحات، بحيث يشارك أولياء

الأمور في وضع خطة سنوية متجددة لدعم مسيرة المكتبة المدرسية وتفعيل دورها وتطوير موادها.

٣. مشاركة الاباء والامهات في المساهمة في عملية التثقيف واستثمار أوقاتهم بالنفع المفيد، فالقراءة الجادة تنتشر وتزدهر عندما تقترن مع القدوة الحسنة.

٤. القراءة هي فعل مكتسب موروث من المحيط، لذلك لابد من الانطلاق من الأسرة. وينبغي على الابوين وضع مكتبة في المنزل؛ فهي تسهم مساهمة فاعلة في جذب الابناء نحو الكتاب.

٥. تثمين المبادرات التي تدعو للقراءة وتشجيعها، والاقتداء بها والسير على نهجها.

٦. إقامة معارض للكتاب، والاهتمام بإنشاء المكتبات العامة، وتسهيل طرق الاعارة منها، وتنويع كتبها لتناسب كل الاعمار والاذواق.

٧. انشاء نادي للقراء مثلاً يجتمع فيه محبو القراءة، يتوفر فيه الكتب ويسهل اقتناؤها ووصول أكبر عدد من المشتركين إليه.

٨. جعل وقت مخصص للمطالعة يومياً؛ حتى تصبح عادة في حياتنا نتذوق لذتها باستمرار والمداومة (رازقي، ٢٠١٦: ١٧).

خطوات تدريس المطالعة:

التمهيد: الغرض من التمهيد هو تهيئة أذهان الطلبة إلى الموضوع الجديد، وتوجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة، ولا يعني هذا مجرد الوصول إلى عنوان الدرس، بقدر ما يعني أن يشعر الطلبة بعد التمهيد بحاجة إلى القراءة، ليهتدوا بعد ذلك إلى حل المشكلة من الدرس، وقد يكون التمهيد بتوجيه بعض الاسئلة من

المدرس، وقد يكون بربط الموضوع بمعلومات أخرى عند الطلبة، أو قد يكون بالتعريف بمؤلف النص المقروء.

قراءة المدرس: يقرأ المدرس النص قراءة جهرية، وبصوت واضح ومسموع يسمعه الجميع مراعياً مستلزمات القراءة الجهرية، مثل: تقطيع العبارات، وبيان أساليب الاستفهام والتعجب والامر والاخبار، ويجب أن تتصف القراءة بحسن الأداء أو النطق وتمثيل المعاني، ويعد تمثيل المعاني من الأمور التي تظهر من خلاله جمالية النص وروعته، فالقراءة تحمل الطلبة على التنافس فيما بينهم في محاكاة مدرسهم.

القراءة الصامتة: يعطي الطلبة في هذه الخطوة فرصة مناسبة للقراءة، قراءة النص قراءة صامتة، وفيها ينبه المدرس طلبته إلى تحديد الكلمة الصعبة، والعبارات والجمل الغامضة لديهم، وعلى المدرس أن يمنح الوقت المناسب على أساس الطالب المتوسط في القراءة والفهم (زاير ويونس، ٢٠١٦: ٢١٤).

شرح المفردات الصعبة: يثبت المدرس معاني المفردات التي يسال الطالب عنها على السبورة، على أن يوضح هذه المعاني بطريقة جيدة، إذ أن بعض المفردات تعطي أكثر من معنى، وبعضها يتطلب قرائن عديدة لفهمها، والأفضل الاهتمام بمعنى المفردة التي وردت في سياق الموضوع المقروء، لكي لا ينصرف ذهن المتعلم إلى معان بعيدة عن الموضوع (زاير ويونس، ٢٠١٦: ٢١٥).

القراءة الجهرية للطلبة: تبدأ هذه الخطوة بقراءة الطلبة الجيدين الذين يحاكون المعلم في قراءة، والذين يشكلون حافزاً للأخرين للمشاركة في القراءة، ثم تبدأ بعد

ذلك قراءة الطلبة الأخرين، مع ضرورة مراعاة أن يعطي معظم الوقت للقراءة الجهرية للطلبة؛ لأن الدرس هو في الواقع مطالعة وليس شيئاً أخر.

المناقشة العامة: يستثمر المعلم ما تبقى من الوقت بإثارة اسئلة حول المادة المقروءة، وفيها يتعرف المعلم مدى استيعاب الطالب لما قرؤه، لأن القراءة يجب أن ترتبط بفهم المعاني التي يتضمنها النص، والمطالع وليس مجرد القراءة.

ويمكن للمعلم من خلال المطالعة أن يربطها بفروع اللغة الأخرى، كأن يسأل من خلال الدرس الواحد من سؤال إلى ثلاثة اسئلة نحوية أو إملائية (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٤٥).

المصادر

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، ط٨، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابو مغلي، سميع (٢٠٠٥). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار البداية للطباعة والنشر.

اسماعيل، زكريا (٢٠٠٥). طرق التدريس اللغة العربية، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠). اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الآردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسن، هشام (٢٠٠٠). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الأردن، عمان: الدار العلمية الدولية بالتعاون مع دار الثقافة للنشر.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الأردن، عمان: دار الشروق للطباعة للنشر.

رازقي، اميمة (٢٠١٦). المقروئية في الوطن العربي بين الاقبال والعرف دراسة في المعوقات والحلول، مؤتمر علمي منعقد في جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين تحت عنوان بالقراءة نسمو.

الرازي، محمد ابي بكر (١٩٩٣). المختار الصحاح، الطبعة الأولى، الكويت: دار الكتب الحديثة.

زاير، سعد على: يونس، رائد رسم، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع عمان، ٢٠١٦.

شعبان، عبد الباري ماهر (٢٠٠٩). سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبد عون، فاضل ناهي (٢٠١٥). طرائق اللغة العربية وأساليب تدريسها، الأردن، عمان: دار الصفار للنشر والتوزيع.

الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد(٢٠٠٥). القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث بإشراف العرقسُوسي، محمد نعيم، ط٨، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، بوكري (٢٠٠٣). الطفل وحق القراءة، الطبعة الأولى، الجزائر: مؤسسة النشر والتوزيع الدار البيضاء.

محمد، سمية فهمي (١٩٦٨). مجلات الصحة النفسية في المدرسة، مجلة التربية الحديثة، مصر، القاهرة، العدد ٤٢.

مزوز، بثينة (٢٠١٦). تعليمية المطالعة الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير، الجزائر: بسكرة.

الفصل السادس عشر

طرائق تدريس تاريخ الأدب العربي:

إن تاريخ الأدب له أهمية متميزة من بين فروع اللغة العربية، وذلك للصلة الموجودة بين اللغة والأدب من جهة، وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالأولى تظهر كون اللغة مادة الأدب، وكون الأدب ضرورياً لحصول الملكة اللسانية من جهة ثانية.

يرى ابن خلدون أن الملكة اللسانية تحصل بالحفظ والسماع المستمرين؛ والمحاكاة الدائمة لكلام العرب، سواء أكان ذلك من القران الكريم، أم من السنة النبوية، أم ما جادت به قرائح الفحول العرب، وأصحاب العقول النيرة، الذين تعج المكتبات بثروتهم اللغوية والعلمية، إذ يقول: (وعلى قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً) (ابن خلدون، ٢٠١٥: ٥٥٩).

ويهدف الأدب إلى تبصير الناشئة بماضي أمتهم وحاضرهم ورسم مستقبلهم، زيادة على الغور في أعماق النفس البشرية، والإفصاح عن الميول والدوافع والحاجات، والاهتمامات من دون أن ينسى تنمية الجمال، والسمو بالعاطفة وتهذيب الميول وصقل الأذواق، ومن خلال فهم النص والتفاعل معه، فهو يمد الطالب بثروة لغوية، وفكرية تعينه على إجادة التعبير عما يجول في خاطرة (الزيات، ٢٠١١: ١٦).

إن الأدب فن يثير في نفس القارئ أو السامع متعة، وانفعالاً بقدر ما فيه من الجمال، ومثل الأدب كمثل الموسيقى والتصوير والنحت، فعندما نقرأ قصيدة رائعة، أو مقالة جيدة، أو قصة، فإننا نشعر بلذة فنية وكأننا نسمع لحناً موسيقياً عذباً أو نرى صورة جميلة أو تمثالاً قيماً (الركابي، ٢٠٠٥: ١٧٢).

إن الأدب يعبر عما يدور في خلجات نفس الأديب؛ من حزن أو آلم أو شوق يتجسد ذلك في أدبه، نحن نتأثر عندما نستمع إلى قصيدة حزينة، تثير فينا مشاعر الحزن، أو قصيدة تثير فينا الشوق إلى الوطن، كما نلاحظ ذلك عن المغتربين الذين سافروا عن بلدهم، معنى ذلك إلى الأدب له وقع في النفس.

إن تاريخ الأدب وصف لحياة الفن الأدبي في عصر معين، وتطوره في عصور أخرى، يدرس التطورات التي المت المجتمع الذي يعيش فيه الاديب؛ لأن المجتمعات لا تقف حيث هي، وإنما تنتقل من حال إلى حال، مثلما انتقل العرب من أدوار البداوة التي عاشها طوال حياته في عصر ما قبل الإسلام إلى دور جديد في ظل الإسلام (الموسوي والتميمي، ٢٠١٩:١١٣).

أما عن تأثير الأدب في نفوس الطلبة، يكمن أهميته بأنه الزمن الذي تتحرر فيه عقول الطلبة من صرامة الرسوم والتقاسيم العقلية، والصور المنطقية ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستند بالذهن، وتثقل الفكر من خلال الأدب، يطلعوا على الطبائع الإنسانية التي تتمثل فيما يدرسونه من نتاج أدبي، يرون فيه حياتهم، ويحسون وجودهم، ويتلمسون بين طياته أنواع المتعة، إن الأدب حياة الأمة وصفحة مشرقة من صفحاتها.

إن عن طريق دراسة تاريخ الأدب نستطيع أن نفهم الظروف المصاحبة، نشاءه كل نوع من أنواع الأدب، وللأدب تأثير في الحياة الاجتماعية، فهو يصور حياة الإنسان وحياة الأفراد، ويسهم في معالجة المشكلات العامة في المجتمع، وينشر بما له من قدرة على الذيوع والانتشار، وما للكاتب أو الشاعر من أفكار أو مشاعر في قضية من القضايا.

إذ يقول الحكيم في كتابه فن الأدب: الأدب هو الكاشف للقيم الثابتة في الإنسان والأمة، الحامل الناقل، لمفاتيح الوعي في شخصية الأمة والإنسان، تلك الشخصية التي تتصل فيها حلقات الماضي والحاضر والمستقبل، الفن هو المطية القوية التي تحمل من خلال الزمان والمكان، والأدب بغير فن رسول بغير جواد في رحلة الخلود، والفن بغير أدب مطية سائبة بغير حمل ولا هدف (الحكيم، ١٩٧٣: ١).

إن أهم ما يعنينا من دراسة الأدب العربي، النصوص التي ظلت خالدة تنبض بالحياة عبر القرون العديدة التي مرت عليها، نقرؤها اليوم فنتذوقها ونعجب بها، ونحس في أنفسنا شيئاً منها، وهي التي تربطنا فيها حينا؛ لأنها تصور بيئتها وتصور أهل عصرها (الضامن، ١٩٧٣: ٤٩).

ويبدو من روح النصوص الأدبية العلاقة بين المجتمع والحياة، إذ يصعب عزل هذه المفاهيم أو فصل بعضها عن البعض، فالأدب ديوان المجتمع وأداة منهجه التاريخي، ووسيلة تربط العصور بعضها مع بعض، فضلاً عن انه نافذة الفرد والمجتمع، ورئته التي يتنفس من خلالها الإنسان العبير الصافي؛ من أجل ترقية

الذوق ورهافة الحس، من خلال تذوق جمالية النص الأدبي، والمعاني التي تكمن في داخل النص الأدبي.

مفهوم تاريخ الأدب العربي:

لقد طرأ على مدلول لفظة الأدب تغير على مر العصور الأدبية والأزمان، وإذا أخذنا لفظة الأدب لدى العرب، نجد أنها تطورت في المعنى والمدلول عبر العصور الأدبية؛ من عصر ما قبل الإسلام حتى وقتنا الحاضر، والواقع انه ليس هناك في القواميس العربية تعريف محدد لفظة الأدب، فقط قالوا عنه: الظرف وحسن التناول، وهو محاسن الأخلاق، أو هو الذي يؤدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، واصل الأدب الدعاء، فما تدعو إلية الناس (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٥٠).

كلمة الأدب من الكلمات التي تطور معناه بتطور حياة الأمة العربية، وانتقالها من دور البداوة إلى أدوار المدنية والحضارة، حتى أخذت معناه الذي يتبادر إلى أذهانا الآن، ويمكن أن يعرف الأدب: هو الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به إلى التأثير في آراء القراء أو السامعين سواء كان شعراً أو نثراً.

وإذا رجعنا إلى العصر الجاهلي ننقب عن هذه الكلمة فلم نجدها تجري على السن الشعراء، إنما نجد لفظة أدب بمعنى الداعي إلى الطعام، فقد جاء على لسان طرفة بن العبد:

نحن في المشتاة ندعو الجفلى   إلا ترى الأدب فينا ينتقر

ومن ذلك المأدبة التي يدعو إليها الناس، واشتقوا من ذلك أدب يأدب بمعنى صنع مأدبة، أو دعا إليها، وليس وراء طرفه أبيات تدل على أن الكلمة انتقلت في العصر الجاهلي من المعنى الحسي إلى معنى أخر، غير إننا نجدها استخدمت على لسان الرسول صلى الله علية واله وسلم؛ بمعنى تهذيبي خلقي، ففي الحديث النبوي الشريف (أدبني ربي فأحسن تأديبي)، ويستخدمها شاعر مخضرم بنفس المعنى فيقول:

لا يمنع الناس منى ما أُردت ولا أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أدبا

(ضيف، ٢٠١٨: ٧-٨)

أما في العصر الأموي فقد أصبح يعني التعليم والتثقيف ومن هنا أطلق على من يقوم بهذه المهمة (الثقافة والعلم) اسم المؤدب (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٥١) والمؤدبين هم طائفة من المعلمين الذين يعلمون أبناء الخلفاء والقادة ما تشتهي نفوس إبائهم من العلوم الأدب والتاريخ والفلك الخ.

وفي العصر العباسي اتسعت الثقافة، وتشعبت علوم العربية، واتسع معها لفظ الأدب كذلك فأخذت عدة معان، منها مأثور الشعر والنثر، وعلوم العربية كالأنساب والأيام، والأخبار، والملح، والنوادر، والصرف، والبلاغة (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٥١).

وفي العصر العباسي نجد المعنيين التعليمي والتهذيبي يتقابلان في استخدام الكلمة، فقد سمى ابن المقفع رسالتين له في هذا المعنى، والتي تحمل ضروباً من النصائح الخلقية والسياسية باسم (الأدب الصغير، الأدب الكبير)، وبنفس هذا المعنى أبو تمام ت (٢٣٢) الباب الثالث من ديوانه الحماسة؛ التي جمع فيه

مختارات من طرائف الشعر باسم باب الأدب كتاب الأدب، الذي عقدة البخاري ت (٢٥٦) كتاب الأدب لابن المعتز ت (٢٩٦) (ضيف، ٢٠١٨: ٩).

ولقد عاد معنى الأدب في العصر الحديث ليقتصر على الأعمال الأدبية؛ التي يقصد بها التأثير في عواطف القراء أو السامعين، سواء أكانت تلك الأعمال شعراً أو نثراً، والأديب هنا أصبح يزاول المعنى الأدبي شاعراً أكان أو خطيباً، أم كاتباً أم قاصاً، أي أن معنى الكلمة ألان ينحصر في الكلام الإنشائي البليغ، الذي يهدف إلى التأثير في عواطف الأخرين وعقولهم، ويعد تاريخ الأدب علماً حديث النشأة، ظهر في أوربا في القرن الثامن عشر، وعني به المستشرقون في القرن الثاني، ونقله طلاب البعثات العائدون إلى بلادهم من أوربا، وقد تتابع العلماء والمؤلفون على دراسة تاريخ الأدب العربي على وفق أسس علمية وقواعد منهجية، فظهر كتاب تاريخ الأدب العربي (بروكلمان) في ألمانيا سنه ١٨٩٨ (زاير ويونس، ٢٠١٦: ١٩٠).

تاريخ الأدب علم يتناول الأدب من ناحية تطوره التاريخي والفني، ومن ثم فليس هذا العلم مجرد وصف للأدب، أو تحليل له أو مجرد نقد يظهر الحسنات والسيئات فيه؛ إنما هو هذا وذاك، وهو أيضاً تتبع وتعليل، وهو تشريح للانفعالات وفعاليتها وللعقل وإدراكه، وهو مقارنة وموازنة، وحكماً صائباً وذوقاً رفيعاً وعقلاً راجحاً، ونظراً رصيناً لا تميله الأهواء، ولا تنحرف به العاطفة الجامحة.

أولاً: تدريس تاريخ الأدب:

إن الأدب ابتداء نتاج الحياة التي يحياها الأدباء، وأثر من آثار البيئة؛ بما تشتمل عليه من أوضاع سياسية، واقتصادية، ودينية وغير ذلك، أما التاريخ فهو مادة الأدب، ومفسر دلالاته ومعلل خصائصه ومميزاته، ومنه وبه يتصور في

فنونه وأساليبه من شعر ونثر، فالشعر السياسي مثلاً في القرن الأول الهجري؛ كان وليدا للحياة السياسية فيه، ونهضة الخطابة في العصر الإسلامي؛ كانت ثمرة من ثمار الدعوة إلى الدين الجديد، والهجاء كان نتيجة التناحر والخلاف والمذاهب وهكذا، وعلى هذا الأساس يكون من الطبيعي أن يدرس الأدب في ظل التاريخ، وأن تكون دراسة الثاني دراسة مستفيضة إن أردنا فهم الأول فهماً صادقاً وعميقاً، وبهذا ظهرت في الأدب عصور تاريخية تسبق دراسة الأدب نفسه، والسبب في ذلك للوقوف على الظروف والأحوال الإجتماعية التي أثرت فيه، وأكسبته خصائصه في الألفاظ والمعاني والأغراض، وأوجدت من الشعراء والخطباء والكتاب من كان إنتاجهم الأدبي سجلاً حافلاً بأحداث أمتهم، وواقع البيئة التي عاشوا فيها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٥).

وقد يتبادر إلى ذهني مجموعه من الأسئلة منها: ما بواعث اعتبار تاريخ الأدب لوناً من ألوان الدراسات الأدبية؟

الإجابة عن هذا السؤال تكمن بان تاريخ الأدب يبحث في أحوال الأدب، وعوامل نهضته وسقوطه في العصور المختلفة، ويظهر ما أثر فيه من العوامل السياسية، والإجتماعية، والطبيعية، ويتحدث عن أعلام اللغة والأدب؛ لذا انه جزء من التاريخ العام، قد تطرقنا لذلك سابقاً إن الأدب تطور عبر العصور الأدبية المختلفة من العصر الجاهلي إلى عصرنا الحاضر

السؤال هنا: لماذا اعتبر تاريخ الأدب وصف لحياة الفن الأدبي؟

اعتبر تاريخ الأدب وصف لحياة الفن الأدبي في أي عصر كان، لأنه يدرس التطورات التي ألمت بالمجتمع الذي يعيش فيه الأديب، أن المجتمعات لا تقف على حال معين، بل تنتقل من حال إلى أخر، مثلما العرب انتقلوا من البداوة الأولى التي عاشتها طوال حياتها إلى عصر ما قبل الإسلام إلى دور جديد العصر الإسلامي.

طرائق تدريس تاريخ الأدب العربي:

أما بالنسبة لطرائق دراسة تاريخ الأدب العربي فان المختصين يختلفون في دراساتهم الأدبية في كيفية تناول دراسة تاريخ الأدب العربي فمنهم من تناوله: (وفق العصور الأدبية، وفق البيئات، وفق الفنون الأدبية، وفق طريقة التذوق الأدبي). وسوف نتطرق لها بالتفصيل.

أولاً: طريقة العصور الأدبية:

إن طريقة العصور الأدبية طريقة معروفة على نطاق واسع في تدريس الأدب العربي، ومع ذلك فقط اختلف مؤرخو الأدب الذين يؤيدون هذه الطريقة في تحديد العصور الأدبية، فمنهم من جعلها خمسة عصور ومنهم من جعلها ستة عصور أما العصور الخمسة فهي:

١. عصر ما قبل الإسلام.
٢. عصر صدر الإسلام (ويدخل ضمنه العصر الأموي).
٣. العصر العباسي.
٤. العصر الوسيط.
٥. العصر الحديث.

ونرى أن جمع العصر الإسلامي مع العصر الأموي؛ إنما يعود لدوافع سياسية في ذلك الوقت، وأن العصر الإسلامي بمعزل عن العصر الأموي.

قسم ذهب إلى تقسيم العصور الأدبية إلى ستة عصور فقد فصلوا بين عصر صدر الإسلام والعصر الأموي.

لقد قسم مؤيدو طريقة العصور الحياة الأدبية على أساس الأحداث السياسية الكبرى، التي أثرت في حياة الأدب، وهي مثل العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٦).

هنا يثار سؤال: يصعب الفصل بين العصور الأدبية؟

إن عملية الفصل بين العصور الأدبية لم تكن ممكنه، لأن الظواهر في عصر ما قد لا تتكامل وتأخذ مداها إلى ما في عصر لاحق، أي أن العصور الأدبية تكون متداخلة بطبيعتها، ويصعب الفصل بينها تبدو صعبة.

ويرى أنصار هذه الطريقة (طريقة العصور) أن هدفهم فيها، تبسيط دراسة الأدب الذي امتد فترة زمنية طويلة، مع أنهم اعترفوا بصعوبة الفصل بين العصور الأدبية المختلفة في دراسة الأدب، وإنما كان قصدهم هو التحديد التقريبي.

ويرى عدد من الباحثين أن هذه الطريقة في دراسة الأدب لا تكون دقيقة دائماً في عملية التعليم، لأنها قد تغرس في ذهن الطلبة فكرة مسبقة، تؤثر في الأحكام التي يصدرونها، وتفسد نظرتهم إلى الأمور لأن الأدب ليس ظل للسياسة.

إن الحكم بالرقي والازدهار أو الانحدار ليس هو الغرض الأصيل من الدراسه، وإنما الغرض الأصيل يتجلى في شرح الظواهر دراسة النصوص، واستكشاف ما وراء هذه النصوص من دلائل نفسية تنبي الفرد، ودلائل إجتماعية تشير إلى روح الجماعة.

وتتعرض هذه الطريقة إلى نقد مؤداه أن الأدباء أو مؤلفي الكتب يختارون نصوصاً لكبار الشعراء والكتاب في عصورهم، ويهملون أخرين من أدباء ذلك العصر، والواقع أنه قد يكون لهؤلاء المهملين من الأدباء والشعراء تفوق وإجادة في الفنون الأدبية؛ قد لا يتمتع بها أشهر الأدباء وأكثرهم شيوعا (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٥٣).

يرى الباحثين أن هناك طريقة أخرى لدراسة تاريخ الأدب على وفق العصور، الا انه يبدأ بدراسة العصر الحديث ومن ثم يتناول العصور الأخرى عكسياً، أي انتهاء بعصر ما قبل الإسلام، فدعاة هذا الاتجاه يرون أن دراسة الأدب من القديم إلى الحديث يربك الطلبة، وينقلهم فجأة من عصرهم الذي يعيشون فيه إلى عصر يتسم بالصعوبة في لغته وأسلوبه، ولذا فان الأسلوب العكسي في دراسة الأدب يذلل هذه الصعوبات، ويحمل الطلبة على الإقبال على الدراسة الأدبية ويحمسهم (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٧).

إن إثارة الحماس عن الطلبة؛ لأن هذه الطريقة تنقلهم من المألوف إلى غير المألوف بالتدريج، وتجعله يتقبل الدرس، وهذا مبدأ محبب في الدراسة الحديثة، وقد عارض بعض التربويين دراسة تاريخ الأدب عكسياً؛ باعتباره طريقة شاقة ومجهدة للطلبة، أنها مخالفة لطبيعة التطور الطلبة؛ لكي يقارنوا ويوازنوا ويقاربوا، ولكي

تتضح في أذهانهم صورة التطور الأدبي، لذا يجب عليهم دراسة العصور الأدبية بحسب التسلسل التاريخي.

نوافق هذا الرأي مستتيدين أن هناك بعض الظواهر الأدبية لا تكتمل إلى في عصر لاحق، الدليل تطور كلمة أدب عبر العصور الأدبية من العصر الجاهلي إلى وقتنا الحالي.

ثانياً: دراسة تاريخ الأدب وفق البيئات:

في هذه الطريقة يعتمد على دراسة الأدب في أقليم معين، في زمن معين، كأدب الجزيرة العربية في عصر أو في كل العصور، وأدب العراق، وأدب بلاد الشام، وأدب مصر، والأدب الأندلسي، وأدب المغرب.

ويحتج دعاة هذه الطريقة:

أ- إن الأدب هو صدى للأديب، وهو في الوقت نفسه صورة للمجتمع الذي نشأ فيه الأديب ومظهر من مظاهرة

ب- إن الأدب يتأثر بالبيئة التي ينشا فيها، وخير دليل على ذلك، هو تباين الأدب من بيئة إلى أخرى (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٨).

وهنا يثار سؤال مهم: اتجه الباحثون إلى دراسة البيئة والأدب معا؟

لان تلبس الأدب بلباسها الجغرافي المميز وبحوادثها الإجتماعية التي تكون البيئة مسرحاً لها، المزايا والخصائص التي تميز البيئات والأقاليم عن بعضها، هي التي توجه الأدب وتؤثر في مسيرته، فإذا ما اختلفت هذه الخصائص فان حياة هذه الأقاليم تختلف من الناحية الأدبية حتما.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة:

أ- يصعب عليها التقيد بالبيئة أو الأقليم وما يجري فيه من آداب.

ب- أنها تستوجب في كثير من الأحيان تناول الأدب في بيئة مجاورة أو ربما بعيدة، وذلك للموازنة والتوضيح لأن تطور الأدب يتأثر بالأحوال السياسية، ومن هنا وجب تناول هذه الأحداث في أكثر من بيئة.

ت- هذه الطريقة لا يمكن أن تضع حدوداً أو فواصل بين أقطار الوطن العربي.

فقط كان الأعشى كثير التنقل والأسفار ففي أي بيئة يدرس أدبه؟ وكذلك الحال لأبي تمام والمتنبي.

الذين يقولون بهذه الطريقة يرمون إلى إظهار محاسن البيئة التي أعجبوا بأدبها، وأعجبوا بنتاج أدبها، ولكن الأدب فيه الرائع في بيئة معينة مثلما فيه الرديء (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٥٧).

ثالثاً: طريقة دراسة الأدب على وفق الفنون الأدبية:

وتقوم هذه الطريقة على دراسة كل فنون الأدب دراسة متصلة متماسكة على مر العصور، بدءاً بعصر ما قبل الإسلام وانتهاء بالعصر الحديث، ودارسو هذه الطريقة يتخذون فنون الأدب محوراً لدراستهم، فهم يتناولون الفنون أو الأغراض الأدبية من وصف أو غزل أو مدح أو رثاء، معالجين تلك الفنون فناً فناً، وراصدين تطور وضعف كل فن من هذه الفنون، معللين ذلك تاريخياً ونفسياً مهتمين بدراسة الأدباء جميعهم مشهورهم ومغمورهم.

أنها طريقة تقوم على تجميع الموضوعات حول محور واحد، وهو نوع يشبه طريقة المشروع في التربية الحديثة.

من مزايا هذه الطريقة:

١. إنها تعمل على زيادة الحس الأدبي لدى الطلبة لاعتمادها على المقارنة بين نصوص الغرض الواحد في العصر الواحد والعصور المتعاقبة.
٢. تجعل الطلبة يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام.
٣. تنمي عندهم ملكة الذوق لأنهم على اتصال دائم بالنص الأدبي.

عيوب هذه الطريقة:

أ- إنها تجزئ القصيدة تجزئه تفقدها وحدتها لان القصيدة تسير على وفق تقاليد فنية تكاد تكون واحده في كل العصور وبخاصة العصور المتقدمة
ب- يعتمد هذا المنهج إلى تجزئة الإنتاج الأدبي عند كل أديب مما يؤدي إلى صعوبة إصدار أحكام موضوعية على الأدباء (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٩)

رابعاً: طريقة التذوق الأدبي:

تقوم هذه الطريقة على كيفية التذوق الأدبي وتطوره في العصور المختلفة، ويرى أصحابها أن هناك أدباء أثرت إتجاهاتهم في نفوس متذوقي الأدب؛ مما أدى إلى تكيف الأذواق في الأجيال القادمة، فالقدماء مثلا كانوا يهتمون بالقصيدة التي تبدأ بالإطلال، وغيرهم كان يفتن بالإيجاز، وآخرون مولعين بالسجع والازدواج كل هذه الإتجاهات يحصيها المؤرخ الأدبي.

ويؤخذ على هذا المنهج:

التزامه بالذوق الأدبي والفنون البلاغية التي تكون بارزة لدى مجموعه من الأدباء في عصر من العصور، وتكون مختلفة عند أدباء آخرون، وقد لا يتعرضون للفنون البلاغية لأنها لا تقع ضمن دائرة معالجاتهم.

وخلاصة القول إن هذه المناهج الأربعة في دراسة الأدب يمكن اعتمادها جميعا بالإفادة من إيجابيات وسلبيات كل طريقة، فيستفاد مثلاً من طريقة العصور في تتبع التطور الزمني، ومن طريقة الفنون في أخذ صورة شاملة، ومن طريقة البيئة والأقاليم في معرفة أثر البيئة وانعكاسها على الإنتاج الأدبي، ومن طريقة التذوق في تتبع الذوق الأدبي في العصور المختلفة، وبهذا الطريقة تتحقق الفائدة في دراسة تاريخ الأدب (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٩).

ونرى أفضل طريقة في تدريس تاريخ الأدب العربي، هي الطريقة التي تقوم على ما يعرضه المدرس من أفكار وما يسوقه من أسئلة، بحيث يتحول درس الأدب إلى محاضرة ومناقشة معا؛ لما لها من أثر في إظهار القدرة الفنية والتدريسية للمدرس، وجذب طلبة لمشاركة والتحليل ليصلوا إلى الأهداف المنشودة للدرس.

بالإضافة إلى استعمال الوسائل التعليمية، مثلاً الاستماع إلى القصيدة بصوت الشاعر، أو صورة الشاعر، أو بعض جلب بعض مؤلفات الشاعر كديوان الشاعر، مما يضفي جمالية ورونق ويجعل الدرس أكثر إثارة ومحبب لدى الطلبة، وهذا

أيضاً يساعد في تنمية قدرات الطالب، والكشف عن المواهب كالشعر والخطابة أو حتى كتابة القصة القصيرة.

أهداف تدريس تاريخ الأدب (بصورة عامة):

١. تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلبة، وتدريبهم على دقة الفهم، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ، وجودة النطق، وسلامة الأداء.

٢. أحداث التغير المطلوب في سلوك الطلبة لأن الأدب هو عملية تعليمية الهدف الأساس منها، أحداث التغيرات في الفكر، والخلق، والعادات والتقاليد.

٣. تزويد الطلبة بما يساعد على إنضاج مدركاتهم، وتوسيع أفقهم الثقافي، وتنمية ذوقهم السليم، وتزويدهم بالمعارف والأفكار.

٤. مخاطبة عواطف الطلبة وقواهم الوجدانية لتعميق القيم النافعة في سلوكهم وعقولهم، وبخاصة القيم القومية والإجتماعية والخلقية.

٥. تنمية الذوق الأدبي والوصول بهم إلى إدراك نواحي الجمال والتناسق في النصوص الأدبية، وتعريفهم مصادر هذا الجمال وتدريبهم على تحليل النصوص وتذوقها (عبد عون، ٢٠١٥: ١٧١).

٦. توسيع نظرة الطلبة إلى الحياة، وتعميق فهمهم لها، وتفسير معانيها والكشف عن أسرارها (الدليمي والدليمي، ١٩٩٨: ١٥٨).

٧. تزويد الطلبة بكثير من الألفاظ اللغوية والتراكيب الأدبية الرائعة هذا يثري لغتهم ويرتقي بأساليبهم (أبو الهيجاء، ٢٠٠٧، ص ١٣٥)

وأيضاً من الأهداف (ما يراه المؤلفان):

٨. الإفادة من أوقات الفراغ وكما قيل (خير جليس في الزمان كتاب)، أن الأدب مرآة الماضي والواقع أمال المستقبل عاش فيه الأديب أمتع حياة.

٩. دراسة كلام البلغاء والفصحاء يفيد في التأثر بأفكارهم وأساليبهم ومحاكاتهم ونهج أسلوبهم في التعبير.

٦. معرفة أعلام الأدباء وفي هذا عون للدارسين على تتبع أثرهم كي ينهلوا منهم وينهجوا نهجهم

٧. معرفة الآثار الأدبية والإلمام بتاريخ أصحابها، والوقوف على حياتهم والعوامل المؤثرة في إنتاجهم الأدبي.

أهداف تدريس تاريخ الأدب في المدارس الثانوية:

إن من أهم أهداف تاريخ الأدب في هذه المرحلة التي أوضحها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢١٦) على النحو الآتي:

١. تعرف أبرز الظواهر الأدبية والفنية في الأدب العربي قديمة وحديثة، وخصائصها من خلال نصوص حيه داله.

٢. تمثيل الظواهر الأدبية والفنية بما يلقي الضوء على ظروف نشأتها وتطورها من خلال نصوص حية.

٣. تعرف الفنون الأدبية التي نشأت ونضجت في العصر الحديث، وتمثل خصائصها من خلال النصوص.

٤. تعرف أبرز الكتاب والشعراء الذين يمثلون الظواهر الأدبية والترجمة لهم بإيجاز وتدريس مختارات من نتاجاتهم.

٥. حفظ عدد من القصائد الشعرية والمقطوعات النثرية الممثلة للظواهر المدروسة.

ونرى أن الهدف الأهم هو تنمية القدرة لدى الطالب على تحليل النص وتذوقه ونقده.

خطوات تدريس مادة تاريخ الأدب:

ذكرنا إن دراسة تاريخ الأدب في الغالب ثلاثة سبل، وهي: (طريقة العصور، الفنون، البيئة والأقاليم) إضافة إلى التذوق الأدبي، وأشرنا مسبقاً أن أفضل طريقة لتدريس تاريخ الأدب العربي الآن نتطرق إلى خطوات تدريس تاريخ الأدب العربي:

١. التمهيد (٥ دقائق): يمهد المدرس بإثارة بعض الأسئلة التي تصلح لأن تكون مقدمة للدخول بالدرس الجديد، ويهيئ أذهان الطلبة للمشاركة في الدرس، ويمكن أن يمهد بإثارة حادثة تاريخية أو موقفا تاريخيا له علاقة بالدرس الجديد، أو ربما يتناول شاعراً مشهوراً له علاقة وثيقة بالدرس الجديد أو ربط الأحداث الجارية بما سيتناوله (عبد عون، ٢٠١٥: ١٧٣).

وأتطرق إلى نقطة مهمة وهي ربط الموضوع القديم بالموضوع الجديد، وذلك عن طريق توجيه أسئلة للطلبة بغية تهيئة أذهان الطلبة إلى الدرس الجديد، ومن خلال مشاركة الطلبة الفعالة إدرك مدى استيعاب الطلبة للموضوع القديم ثم استرسل في الموضوع الجديد.

٢. عرض مادة الدرس (٣٠–٣٥ دقيقة): يعرض المدرس المادة على وفق العناصر التي كان قد خطط لها مسبقاً، إذ يبدأ بالحديث ثم يثير أسئلة في أثناء حديثة كي تتم مشاركة الطلبة معه، ويقوم بالتوفيق بين ما يعرضه، وما

يحصل علية من إجابات، على أن يراعي التسلسل المنطقي للدرس ويتحق ذلك عن طريق:

أ- ثقافة المدرس

ب- لباقته ومهارته الفنية في أدارة الدرس

ت- ج حسن تخطيطه للدرس (عبد عون، ٢٠١٥: ١٧٣).

ونرى أن (ثقافة المدرس، لباقته، حسن التخطيط) تجتمع جميعها في إنجاح الدرس والوصول إلى الهدف المنشود، فعندما يكون المدرس متمكن ويمتلك معلومات وثقافة، ليس في المنهج فقط بل مادة إضافية لأن الطالب ينتظر ويتلهف إلى أن يسمع الشي الجديد من المدرس، ولباقة المدرس وقدرنه على إثارة الحماس في الدرس من خلال تفاعله مع طلبته والتخطيط المسبق للدرس كبوصلة البحار.

٣. الفوائد العلمية من الدرس (٥ دقائق): لكل درس فائدة وإلا فالموضوع الذي لا يعالج مشكله في الحياة لا يكون الا ضربا من اللهو، والعبث وتاريخ الأدب كالتاريخ العام ملئ بالدروس والعبر، إذا يستطيع المدرس الحاذق أن يقف على الفوائد العلمية التي يستسقيها من شاعر أو عصر أو فن من الفنون الأدبية (عبد عون، ٢٠١٥: ١٧٣).

درس أنموذجي في تدريس تاريخ الأدب العربي:

اليوم: الأربعاء الموضوع / الغزل العذري في العصر الأموي

التاريخ: ٢٠١٨/١٢/٦ الصف / الرابع العلمي

الأهداف العامة:

يهدف تدريس تاريخ الأدب العربي إلى ما يأتي:

١. تعرف أبرز الظاهر الأدبية والفنية بما يلقي الضوء على ظروف نشأتها من خلال نصوص حيه.

٢. تعرف أبرز الظواهر الأدبية التي نشأت في العصر الحديث وتعرف خصائصها من خلال النصوص.

٣. تعرف أبرز الظواهر الأدبية والقضايا الفنية في الأدب العربي قديمه وحديثه.

٤. تعرف أبرز الكتاب والشعراء والترجمة لهم وتعرف نتاجهم.

٥. حفظ عدد من القصائد الشعرية والمقطوعات النثرية الممثلة للظواهر المدروسة (الدليمي الوائلي، ٢٠٠٥: ٢٢٠)

الأهداف الخاصة:

وهي الأهداف الخاصة من تدريس موضوع (الغزل العذري في العصر الأموي)

أ- أن يتعرف على مفهوم الغزل في العصر الأموي.

ب- أن يتعرف على شعراء الغزل في العصر الأموي.

ت- أن يتعرف على تطور مفهوم الغزل في العصر الأموي.

ث- أن يتعرف على إتجاهات الغزل في العصر الأموي (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢٢١).

خطوات الدرس

١. التمهيد: يمهد المدرس لموضوع الدرس بتوجيه سؤال يدور حول الموضوع الأساسي للدرس وهو (الغزل في العصر الأموي)، فيقول يعتبر الغزل فن من الفنون الشعرية في العصر الأموي، وهو يتناول قصه حسية أو معنوية لا

تخلو من الإخلاص، وهي مستمد في الواقع من الإعجاب بشي وتقدير ذلك الشي.

تتوافر في الغزل مجموعة شرط (الإعجاب، التقدير، والتضحية)، وعلية فان كل تجربة غزلية تتضمن هذه الأبعاد الثلاث (عذري)، وإذا ما اختل أحد هذه الشروط، فان الغزل سيكون تجرب كاذبة (صريح).

٢. عرض مادة الدرس: المدرس: لقد عرفتم في دروس سابقة أن الغزل مفهوم قديم كان له شعراءه في عصر ما قبل الإسلام، ونحن عندما نقرأ المعلقات وقد عرفنا في درس سابق، أن المعلقات هي قصائد طويلة من أجمل قصائد الشعر في عصر ما قبل الإسلام، واختلفت تسمية المعلقات أنها أخذت من العلق (الشي النفيس)، أو علقت على جدران الكعبة، وكذلك أنها ارتبطت بالأساطير عندما أمر أحد الملوك أن تدفن معه في القبر، ونجد المقدمة الغزلية بارزه في هذه المعلقات.

فامرؤ القيس مطلع معلقته:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

وعنترة بن شداد يبدأ معلقته بمطلع:

هل غادر الشعراء من متردم أم هل عرفت الديار بعد توهُم

ويقول لبيد:

لخولة أطلالُ ببُرقة ثهمد تلوح كباقي الوشم في ظاهر اليد

لو اطلعنا على هذه الأبيات من الغزل لوجدنا؛ أن عنترة بن شداد يمثل الاتجاه العذري فيها، فهو مثلما تعرفون عاش قصة غرامية تاريخية فقط، أحب ابنة عمه عبلة، ولكنه عانى الكثير بسبب المفارقات التي أحاطت به، ومنها أحساسة بالإهمال، وكان أبوه لا يعترف بأبوته، وهو من الناحية النفسية كان يشعر بالإحباط عندما ينظر إلى نفسه، وعنترة غزله عفيف حلو في بعض الأحيان، وخشن في أحيان أخرى، وعنترة لا يجيد تحديث المحبوبة لأنه حاول ان يجتبها بذكر وقائعه أمامها.

ويقول عنترة في ابنة عمه عبلة وهو في ساحات المعركة:

ولقد ذكرتُك والرماحُ نواهلُ　　　منـي وبيض الهند تقطرُ من دمي

فوددتُ تقبيل السيوف لأنها　　　لمعت كبارقٍ ثغرك الُمتبسم

على الرغم من اشتداد المعركة وما أصابه من طعن وجراح؛ إذا بصورة الحبية تلوح له، وإذا بلمعان السيوف يذكره بفم ابنة عمه، فكاد يلثمها لأنها مشرقة كاشراقة ثغر ابنة عمه، لكن عندما جاء الإسلام بدأت النظرة تختلف إلى الغزل بشكل عام، وإلى مفاهيم الحب بشكل خاص، فالإسلام جاء بمثل وقيم جديدة، فهو في الواقع ثورة كبرى لم تترك شي الا وعالجته، وكان الغزل من بين الظواهر الإجتماعية التي عولجت.

يعقب أحد الطلبة (تفضل حسين).

إن الإسلام في الواقع لم يمنع الناس من الغزل، ولم يحرم عاطفة الحب عندما تكون عاطفة سامية نبيلة، فالإسلام دين واقعي ومثالي نظر إلى الغزل نظرة

طبيعة، الا انه حدده في طابع خاص يتفق مع تعاليم الدين الإسلامي، ويقف ضد الغزل الصريح المادي الذي يتغزل بالمرأة غزلاً مادياً صريحاً في اللبس المشي الخ.

المدرس: ما أضافه زميلكم صحيح فقط أعطى الإسلام للغزل بعداً مثالاً روحياً، وهذا يعني انه وقف من الغزل الحسي على الرغم من استمرار الشعراء من الاستهلال بالمقدمة الغزلية في قصائدهم نجد (كعب بن زهير) في اعتذاريته للرسول محمد (ص واله) يقول:

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول   متيم إثرها لم يفد مكبول

المدرس: هذا حال الغزل في عصر الرسالة، فكيف أصبح في العصر الأموي هو موضوعنا اليوم؟

يجيب أحد الطلبة (تفضل عباس):

من المعروف إن المجتمع الإسلامي في العصر الأموي بدأ يمر بمرحلة سياسية لأن نظام الحكم فيها وراثي، أن المجتمع كان منقسماً إلى طبقات، طبقة غنية مشرقة، وطبقة فقيرة معدومة، الا ان المجتمع الحجازي بقي محافظاً على تقاليده، ولكن طغت على شعرائه التشاؤمية، فقد ظهر غزل الشعراء العذريين البكاء واللوعة.

طالب أخر (أحمد):

إن الغزل يكون في المرأة، والمرأة انقسمت في هذا العصر أما بدوية بقيت النظرة لها ضمن الإطار البدوي، أو حضرية نظر إليها الشعراء نظرة خاصة.

المدرس: نعم لقد اتجه الغزل في هذا العصر إلى اتجاهين عبر شعراء كل اتجاه عن فكرهم وعاطفتهم وموقفهم من المرأة.

فالشعراء العذريون عرفوا بغزلهم النقي الطاهر وتعلق العاشق بمحبوبته، ويرى فيها مثله الأعلى الذي يحقق متعة الروح ورضا النفس واستقرار العاطفة، وهو استقرار يجعل فتنته بواحدة تقف عندها أماله وتتحقق فيه أمانيه، ولقد ترك لنا هذا الشعر نماذج من العشاق خلدت اسماؤئهم عفة وعاشت ذكرياتهم صور من الوفاء أمثال الشاعر جميل بثينة:

الا ليت أيام الصفا جديد   ودهرا تولى يا بثينُ يعودُ

فنغنى كما كنا نكون وأنتم   قريب وإذ ما تبذلين زهيدُ

أما الشعراء الآخرون الذين وجدوا في الحديث عن المرأة إرضاء لحواسهم فكانوا يمثلون الصورة التقليدية التي واكبت الحياة الأدبية، وربما غلب على كثير منهم طابع التصور، والإفراط في استحداث الوسائل التي يعبرون عن اللقاء العابر والصريح ويمثل (عمر بن أبي ربيعة، الاحوص) هذا الاتجاه.

أحد الطلاب يقول: إن الاتجاه العذري مثلما قرأنا مثله الشعراء العذريون أصدق تمثيل اعتقد انه امتداد للغزل المثالي الذي مثله عنترة بن شداد.

٣. الخاتمة: توجيه أسئلة لمعرفة مدى استيعاب الطلبة للدرس وتحقيق الأهداف المنشودة منه.

الدروس والعبر:

يمكن أن يفيد الطالب من درس تاريخ الأدب المختار (الغزل في العصر الأموي).

أ- إن تاريخ الأدب العربي زاخر بالفنون الشعرية، ويأتي الغزل غرضاً مهماً من حيث طبيعته وطريقة المعالجة.

ب- اكتساب الطالب اتجاها عاطفياً صحيحاً، أي تقدير قيمة الحب عندما يكون قيمة إنسانية نبيلة (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٢٢٦).

ونرى الهدف الأهم:

إن يمثل هذه القيم النبيلة في سلوكه، فهو إنسان يحب ويهوى.

المصادر

ابن خلدون، عبد الرحمن (٢٠١٥) المقدمة ابن خلدون وهي الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، تحقيق المندوه، أبو عبد الله السعيد، لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٧). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ط ٣، الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحكيم، توفيق (١٩٧٣). فن الأدب، ط ٢، لبنان، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ط ٢، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، كامل محمود نجم، والدليمي طه علي حسين (١٩٩٨). طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر.

الركابي، جودت (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية، ط ١، سوريا، دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر.

زاير، سعد علي، يونس رائد رسم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ط١، الدار الثقافية للنشر والتوزيع، ٢٠١٦.

الزيات، أحمد حسن (٢٠١١). تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية والعليا، ط ١٤، لبنان، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

الضامن، حاتم جاسم (١٩٧٦). علم اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، لبنان، بيروت: مطبعة الرسالة.

ضيف، شوقي (٢٠١٨). تاريخ الأدب العربي، العصر الجاهلي، ط٤٢، ج ١، الجمهورية العربية المصرية، القاهرة: دار المعارف.

عبد عون، فاضل ناهي (٢٠١٥). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، الأردن، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الموسوي، نجم عبد الله والتميمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٩). مؤشرات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، الأردن، عمان: دار صفاء للطبعة والنشر.

المحتويات

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني





مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

9789957687779

دار المنهجية

الدار المنهجية للنشر والتوزيع

عمان- شارع الملك حسين- مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس 4611169 6 962+

E-mail: info@ Almanhajiah. Com

ص. ب: 922762 عمان 11192 الأردن